

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUCIONAL**

LIGIA CAROLINE PEREIRA PIMENTA

**POR UM ÊTHOS DOCENTE MILITANTE
NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**VITÓRIA
2017**

LIGIA CAROLINE PEREIRA PIMENTA

**POR UM ÊTHOS DOCENTE MILITANTE
NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Linha: Políticas Públicas, Trabalho e Processos Formativo-Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Figueiredo Louzada

**VITÓRIA
2017**

LIGIA CAROLINE PEREIRA PIMENTA

POR UM ÊTHOS DOCENTE MILITANTE
NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Comissão Examinadora

Profª Drª Ana Paula Figueiredo Louzada
Universidade Federal do Espírito Santo (Orientadora)

Profª Drª Marcia Roxana Cruces Cuevas
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Domenico Uhng Hur
Universidade Federal de Goiás

VITÓRIA
2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer às trabalhadoras e trabalhadores que lutam por um mundo igualitário e justo. Sem vocês para abrir alas, não seria possível um estado democrático em que uma política de cotas fosse aprovada para garantir o acesso ao Ensino Público Superior. Sem sua luta, eu possivelmente não seria Bacharela em Psicologia, tampouco teria alcançado a titulação de Mestra.

A todas as mulheres que romperam com as amarras de uma historiocracia patriarcal, minha gratidão por me ensinarem que lutar é preciso! Mulheres que gestam luta, *gracias por todo!*

Em seguida gostaria de agradecer:

Ao meu querido amigo e esposo Danilo Lemos, por sustentar ao meu lado cada decisão, planejamentos mirabolantes, páginas escritas e rabiscadas, lágrimas escorridas, abraços e beijos longos embebidos em taças de vinho e de cerveja. Obrigada por me lembrar, cotidianamente, de que enquanto houver vida, haverá resistência! Como disse um poeta “*te amo porque sua alma sabe gritar rebeldia!*”.

Ao meu irmão Lucas, por não compreender muito bem que tipo de trabalho uma psicóloga-mestranda-pesquisadora-professora-cozinheira faz, e ainda assim insistir nos sorrisos confusos, nas visitas inesperadas, nas ligações curiosas, na confiança incondicional e no amor mais precioso que encontrei.

Aos meus pais e familiares que aos trancos e barrancos se permitiram acompanhar essa louca vida de liberdade.

Um agradecimento mais que especial ao amado Bethoven Bastos, minha alma gêmea aventureira, que sempre exercitou para comigo um cuidado incondicional.

À Denise, por transformar minha pacata rotina com seus memes, gargalhadas inusitadas e ressacas absurdas!

Ao Vinícius, por estar sempre ali para me alegrar, mesmo que introspectivo, com suas fórmulas da Física Quântica, gargalhadas pela madrugada e performances em sua bateria imaginária!

Ao meu querido sensei Fernando Yonezawa, por me ensinar que é possível aprender a cair sem se machucar. Gratidão por me mostrar que no silêncio do vazio estão contidas inúmeras possibilidades de transformação. E por acompanhar todo este percurso com a serenidade de um verdadeiro mestre.

À equipe Marbarú: Angie, Danni e Aressa, por me cederem o mais íntimo espaço do seu lar!

Aos pesquisadores da “Psi Institucional”, por alçarmos juntos este arriscado v por uma atuação estética na Educação de Jovens e Adultos: Marcia, Aman Fernando, Tuhany e Marcelo. Obrigada!

À Escola Professor Admardo Serafim de Oliveira, em especial ao matutino (Alcineia, Andressa, Carlos Fabian, César, Dany, Day, Elégio, Gislane, Kleynayber, Jaque, João, Joelma, Mauro, Leda, Philipe, Renata, Ricardo, Rogério, Rúbia, Simone, Vivian e Wadelza), por me ensinarem que a luta se faz agora, com suor, mas também com sorrisos. E por marcar na carne as boas novas de que a vida escapa aos academicismos soberbos.

Aos estudantes Glorinha, Élide, Sidalina, João Almeida, Maria do Carmo, Matilde, Edith, Maria Julia, Cleiton, Micael e Renan pela confiança e pelos aprendizados compartilhados.

À EMEF Deputado Prisco Viana, localizada no distrito de 31 de março/BA, gratidão por acolher os primeiros suspiros desta pesquisa!

Aos estudantes secundaristas de todo o país, por cantarem liberdade!

Ao Programa de Psicologia Institucional, por tamanha resistência em tempos temerosos!

À Ana Paula Louzada, minha orientadora, por acreditar neste trabalho!

À Lara Andrade, Maria Amélia Lobato Portugal e Ernesto Rabello, pelas leituras e apontamentos para que este texto não se perdesse em conceitualismos.

Ao meu bonde amado, companheiras de tretas e de apostas arriscadas: Carla Barcelos, Dayana Dutra e Anna Nascimento. Com vocês é só tiro, porrada e bomba!

Aos amigos Geilson Costa, Rafael Valêncio, Nelson Lucero, Kelvin Fonseca e Jésio Zamboni, pela força nos momentos de aflição.

Ao professor João Porto, por compartilhar comigo um tanto de sua ousadia, resistência e sagacidade!

Ao Pedro e à Jamille, pelas aventuras vividas em todos esses anos!

À FAPES, por financiar esta pesquisa.

E aos que acreditam numa educação que liberta:

MUITO OBRIGADA!

Para encerrar e sempre que necessário for: FORA TEMER! Não reconheço governo golpista e se assim o fosse esta pesquisa não faria sentido algum.

RESUMO

A presente dissertação analisa práticas de militância no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa teve como campo de intervenção uma escola de EJA no Município de Vitória/ES. Durante o percurso de pesquisa, estivemos junto à escola na realização de suas atividades e acompanhamos o trabalho dos docentes. Atuamos também na produção de interface entre esta escola e outros equipamentos de políticas públicas. Munidos dos estudos de Michel Foucault, Hannah Arendt e outros autores, discutimos os efeitos de transmutações da militância ao longo de sua história (vanguarda e ativismo) na atuação docente. Apresentamos relatos das Ocupações Secundaristas, em um breve cenário das reformas do ensino médio em um contexto brasileiro atual, com o intuito de realçar a ação transformadora que esse movimento exerceu na equipe da EMEF EJA ASO. Por fim, apontamos a parresía como prática importante para a construção de um ethos docente militante na Escola Municipal de Ensino Fundamental Modalidade Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira na aposta por uma militância menor.

Palavras-chave: Militância; Educação de Jovens e Adultos; Parresía, Ethos.

RESUMÉN

El presente trabajo analiza las prácticas de militancia en el contexto de la Educación de Jóvenes y adultos. Esta investigación se realizó teniendo como campo de intervención a una escuela EJA en Vitória/ES. Durante el transcurso de la investigación, estuvimos junto a la escuela en la realización de sus actividades y acompañamos el trabajo de los docentes. Trabajamos también en la producción de una interfaz entre esta escuela y otros equipamientos de políticas públicas. Dialogando con los estudios de Michel Foucault, Hannah Arendt y otros autores, discutimos los efectos de las transmutaciones de la militancia a lo largo de su historia (vanguardia y activismo) en la práctica docente. Presentamos al lector historias de los movimientos de ocupación de los estudiantes en un breve panorama de las reformas de la escuela secundaria en un contexto brasileiro actual, con la intención de realzar la influencia transformadora que ese movimiento ejerció en el equipo de la EMEF EJA ASO. Por ultimo, señalamos la parresía como una práctica importante para la construcción de un ethos docente militante en la Escola Municipal de Ensino Fundamental Modalidade Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira en la apuesta de una militancia de minoría.

Palabras-clave: Militancia; Educación de Jóvenes y Adultos; Parresía; Ethos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Carta à professora-predileta.....	13
1.2 Historieta: da polivalência da escola	15
1.3 Um percurso e a circunscrição de um problema de pesquisa.....	20
1.4 ASO: Uma ESCOLA	27
1.5 Caminhos metodológicos	35
1.6 O Institucionalismo em nossas perspectivas de análise	38
2. MILITÂNCIA: COMO CAMINHAMOS?	49
2.1 Militantia	49
2.2 Dos rastros de militâncias na ASO	62
2.3 Deslocamentos na militância-vanguarda: aktivismus e os novos movimentos sociais	70
2.4 Entre sujeitos de militância e pessoalização de causas, um êthos militante	77
3. ÊTHOS MILITANTE	80
3.1 Por uma militância menor	80
3.2 Parrhesia: a coragem da verdade.....	83
3.3 Sobre a parrhesía na ethopoiesis docente por uma militância menor	87
3.4 Sobre a condição humana de agir	92
3.5 Das preciosidades das Militantia	97
4. EDUCAÇÃO INDÓCIL	101
4.1 Por andar com os que lutam.....	101
4.2 Um cenário de luta.....	103
4.3 Escola sem partido: a falácia da imparcialidade	107
4.4 Passarinhos Libertários	112
4.5 Ocupa tudo: contra a PEC 55!.....	117
4.6 A ASO pelos “Ocupa”	118

5.	CONSIDERAÇÕES.....	126
6.	REFERÊNCIAS	128

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi escrito por muitas mãos, ruidosos sorrisos e alianças nem sempre nítidas. Foi sendo tecido tecendo devagar, entre uma ida e outra à Escola, entre um livro e outro. Entre uma escrita frenética e dias sem que nenhuma linha fosse escrita e, ao mesmo tempo, alinhavada entre os percursos na cidade, na preparação de uma comida, no caminho para um processo seletivo.

Esse trabalho é militante (não se trata de um estudo sobre militância), pois, no exato instante em que se fazia, transformações insidiosas iam ganhando consistência no modo de agir, pensar e intervir no mundo.

Assim, é um trabalho que não cabe. Parafraseando Clarice, se precisamos escrever ao menos não sufoquemos as entrelinhas (LISPECTOR, 1984). E as entrelinhas estão por estas páginas, com todos os tateios que é produzir uma pesquisa que se deseja, feita junto aos outros. E o que se quer para além destas páginas: quando o tempo de mestrado terminar, a militância, as práticas profissionais e os desafios cotidianos da Educação de Jovens e Adultos seguirão convidando à ação, às transformações de si e do mundo.

Por ora, Leitor, convido-o à leitura (e a rasura destas páginas).

O caminho trilhado para a confecção deste texto contou com quatro capítulos que seguem o eixo principal da pesquisa: a aposta por uma ethopoiesis docente militante na Educação de Jovens e Adultos.

Num primeiro momento apresentaremos ao leitor rastros do percurso por nós realizado, narrando cenas vividas na graduação até nossa entrada no mestrado. Neste capítulo introdutório, procuramos dar contorno ao plano de forças atravessado pelos acontecimentos que concatenaram no projeto desta pesquisa-intervenção.

No segundo capítulo, intitulado “Militância: como caminhamos?”, traçamos um mapa de preciosidades, por meio do qual buscamos discutir os efeitos de transmutações na militância ao longo de sua história (vanguarda e ativismo) na atuação docente. O intuito deste capítulo foi o de esboçar um deslocamento para o conceito de militância que se faça pertinente para o trabalho

docente na escola junto a qual esta pesquisa foi realizada. Neste direcionamento, buscamos amparo conceitual nas obras de autores que experienciaram parte das transmutações da militância no início do século XXI, como Schubert, Scherer-Warren e outros.

No terceiro capítulo emerge o que, para nós, alimentou todo o percurso desta pesquisa: são os rastros preciosos que apontam a parrhesía como prática fundamental para a construção de um êthos docente militante na Escola Municipal de Ensino Fundamental Modalidade Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira. Munidos dos estudos de Michel Foucault, Hannah Arednt, Silvio Gallo e outros autores, buscamos fundamentar a aposta ética por uma militância menor.

Por fim, mas de importância vital, o quarto capítulo traz ao Leitor relatos das Ocupações Secundaristas, em um breve cenário das reformas do ensino médio em um contexto brasileiro atual, com o intuito de realçar a influência transformadora que o movimento estudantil exerceu nas práticas educadoras da equipe da EMEF EJA ASO.

Ao caro Leitor, desejamos que este texto lhe produza inquietações tão moventes quanto aquelas que nos marcaram no trabalho realizado junto aos professores, estudantes e demais atores da ASO.

1.1 Carta à professora-predileta

Vitória, 20 de julho de 2016.

Olá querida, como vai?

Escrevo esta carta como quem deseja um reencontro. Na realidade, desejo com você um outro novo encontro. Ando temerosa em julgá-la pelos trejeitos faceiros e pelas confianças desconfiadas, então, escrevo para resolver isso de uma vez [ou por ora].

Eu a conheci de outros carnavais, mas você não me conhecia. Via-me, mas não me enxergava. Tinha pressa em transmitir, mas ainda não sabia que poderia compartilhar. Não gostava quando a questionava. Não compreendia que, na realidade, eu queria saber se poderia, ao menos um pouco, parecer-me com você. Houve momentos em que eu achei que você tinha conseguido entender, mas como não percebia passei a não querer mais vê-la.

Isso me incomodava, sabe? Foi criando um nozinho dolorido na garganta, que cresceu tanto que acabou por não caber em mim. Saiu. Virou até mestrado. Quem diria, não é mesmo? Mas olha só, não vim aqui falar de minhas aquisições, queria mesmo era falar dos compartilhamentos.

Mudei de cidade e, ainda assim, continuava a encontrando pelos caminhos – e você me parecia cansada, professora. Então, descobri que havia tantas outras versões suas que seria improvável não voltar a vê-la.

Num dia desses, quando achei que já havia me acostumado com sua [r]existência, acabei por me esquecer que você não foi sempre assim e que, provavelmente, já não era a mesma de quando te conheci. Inclusive, descobri que, todo esse tempo, eu reguei em mim um tantinho de você.

Os tempos mudam, já era a hora de crescer, professora... E na urgência de encontrá-la de outra maneira acabei tratando-a como uma inimiga. Esbravejei todo o ressentimento dizendo que já não tínhamos mais tempo para

brincar de [aprender a] ensinar. Eu não consegui vê-la, assim como você também não me viu há alguns anos.

Que insensibilidade a nossa!

Minha querida, não nos machuquemos ainda mais por conta deste encontro fortuito. Vamos construir outros novos encontros, porque viver requer que continuemos inventando maneiras de ser. Convido-a, então, a ver a novidade que surge a cada vez que nos encontramos pela cidade.

Dedico-lhe esta dissertação advinda de nossos encontros fortuitos, e que floresceu nos convites para o exercício de uma sensibilidade subversiva¹.

Lígia

¹ Faço alusão aqui à dissertação de Antonio Martins (2015). Ver JUNIOR, A. M. V. **Militâncias: andarilhando por territórios de vida.**

1.2 Historieta: da polivalência da escola

“O que é importante, não são nunca as filiações, mas **as alianças** ou as misturas; não são as hereditariedades, as descendências, mas **os contágios**, as epidemias, o vento”.

(DELEUZE & PARNET)

No ano de 2005 eu estava com 14 anos e cursava a oitava série do ensino fundamental². Não sei se o leitor reconhecerá algo desta situação, mas havia alguns professores com os quais me aliava para a sobrevivência na escola.

Por exemplo, havia uma professora de Língua Portuguesa que, apesar de não ser estatutária, sempre retornava para a escola onde eu estudava. Fazia tantas extensões de carga horária e cursos complementares, que sua pontuação nos processos seletivos³ para o cargo de professor deixava todos os concorrentes para trás – possivelmente, por isso, ela conseguia escolher sempre a mesma escola para lecionar.

Eram tantas complementações cursadas que, quando chegava o primeiro dia de aula, nós não sabíamos se ela seria professora de português, inglês, física ou química. O ano de 2005 seria apenas o primeiro de muitos sendo sua aluna. Fato é que uma cena daquele ano resolveu me visitar em 2016.

Era recreio e um grupo de alunos amontoados nos bancos do átrio discutia sobre o quanto estavam enfadados das normas autoritárias da escola. Falavam sobre certos regulamentos que ditavam desde a cor do calçado ao modo de andar dos alunos.

² Com a aprovação da lei 11.274, de 2006, a duração do ensino fundamental foi alterada de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Em decorrência disso, o que antes era a Oitava Série passou a se chamar Nono Ano.

³ Os processos seletivos para Regime de Designação Temporária ocorrem anualmente visando a contratação de profissionais para atuar por um período específico nos equipamentos públicos. Essa ferramenta, que deveria ser utilizada pelo poder público apenas em casos emergenciais, tem sido utilizada constantemente e caracteriza um meio de burlar a realização de concursos públicos e aponta para a precarização da profissão docente, fragilizando tanto o vínculo empregatício como a continuidade de trabalho nas escolas.

O recreio, assim como todo tempo que produz prazer, encerra-se numa velocidade que o corpo não absorve... E isso aconteceu ao som da sirene. Deveríamos estar em sala antes mesmo que a professora chegasse, mas naquele dia, naquele recreio, o relógio não deu conta de conter as falas indignadas. Perdemos-nos naquela conversa afiada e, quando nos demos conta, havíamos ficado do lado de fora da sala – que já estava com a porta trancada quando chegamos afoitos. Sabíamos o que isso indicava: encrenca!

Sem que fosse preciso uma palavra sequer da professora-predileta, fomos em direção à Coordenação para lá assinar a temida *advertência*. A assinatura no livro-negro era um termo de responsabilidade que agia como punição, e isso nos fazia ter cada vez mais medo de manter contato com qualquer pessoa que não fosse do ‘grupo dos alunos’.

Acontece que em meio aos passos pesados, sob os murmúrios de “*estamos encrencados*” e “*essa será minha última advertência*”, um dos colegas disse que, talvez, (bem talvez mesmo!) fosse melhor tentar explicar à professora-predileta que o atraso não fora de propósito e quem sabe então poderíamos nos livrar da punição.

Apesar do temor de sermos advertidos em frente aos demais colegas de classe – e assim virar chacota por semanas – voltamos para a porta da sala. Batemos. Uma, duas, três vezes, até que a porta se abrisse. A expressão facial da professora-predileta denotava desapontamento e, antes mesmo que a bronca viesse, perguntamos estrategicamente em uníssono:

— Podemos entrar, ‘fessora’? – e lá vem a bronca...

— Onde é que vocês estavam? Já passaram na Coordenação?

— Professora, estávamos conversando e perdemos a hora.

— Ah, é?! E o que era mais importante que a minha aula?

— Hum... bem... falávamos sobre as normas aqui da escola e de como elas parecem ser inúteis.

— Inúteis? Vocês estão questionando a autoridade da escola? – e ali estava a bronca. O olhar dos outros colegas, absortos em suas cadeiras, nos diziam o que já sabíamos: estávamos ligeiramente encrencados.

— Uai, ‘fessora’... Não foi a senhora mesma quem disse que a função da escola é formar cidadãos críticos? Então! Também podemos falar sobre o que pensamos da nossa escola, não acha?

A professora-predileta, atônita, como quem não acreditou no que acabara de ouvir disse:

— Esqueçam isso e entrem logo.

Uma cena sobre a polivalência da escola⁴ adentra esta dissertação para narrar um pouco sobre como o interesse pela vida coletiva tem atravessado nosso percurso de trabalho. No Brasil, a premissa legal é de que as pessoas passem cerca de doze anos na escola básica, e por isso grande parte das experiências grupais são vivenciadas neste ambiente. Esta informação parte do pressuposto de que todos os sujeitos em idade escolar são devidamente inseridos na educação básica e dão continuidade aos seus estudos: das séries iniciais ao final do ensino médio.

Todavia, este pressuposto não se efetiva no contexto da educação brasileira. A interrupção do tempo de acesso à escola em idade regular é realidade na população, e foi justamente essa dificuldade de acesso e/ou permanência no processo de escolarização que desencadeou, por exemplo, as lutas militantes pela implementação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁴ Aqui faço alusão aos Colégios Polivalentes criados no período da Ditadura Militar. Eram colégios profissionalizantes, cujas regras se assemelhavam as práticas militares. A escola da historieta ainda é conhecida em nossa cidade de origem como um Polivalente, e até 2008, o ano em que finalizamos o ensino médio, suas práticas pedagógicas seguiam repletas de resquícios militarizantes. Para nós, pensar a polivalência da escola requer colocar em análise suas práticas. Tal como na cena narrada, mesmo que a escola ainda seja povoada por certas lógicas disciplinares e meritocratas, também encontraremos nela práticas de liberdade, que provocam deslocamentos e abertura para outros caminhos e práticas.

Também é habitual o desinvestimento [e descrédito] sobre mobilizações coletivas no espaço escolar. Estas, quando ocorrem, estão estritamente direcionadas por um tutor que garanta a ‘ordem’ para a realização das atividades.

Fato é que, ainda assim, encontraremos na escola muitas micro-movimentações que nos incitam à vida coletiva. Não nos referimos aqui somente aos grêmios estudantis ou programas sociais no espaço escolar, por exemplo; relembando esta historieta nos demos conta do potencial subversivo que certas misturas produzem.

O desenrolar de ideias microrrevolucionárias também se dá nos burburinhos dos intervalos, dos recreios, das conversas nos bancos - muitas vezes tão distantes das salas de aula! (e que, talvez por isso, acabam por nos distanciar de algumas durezas). Não que as aulas não sejam espaços criativos, de luta e de produção de comum, é que ainda estamos em vias de construção de uma Educação que comporte os burburinhos transversais em meio à aula.

Aos poucos, como no trabalho de pequenas formigas, vamos desamontoando a dureza para criar porosidade na escola. Militância é exatamente isso: buscar porosidade nos terrenos mais sedimentados, para então fazer passar o ar que alimenta a vida em coletividade. Mais adiante, apresentaremos uma espécie de mapeamento das militâncias e dos movimentos que nelas produziram porosidade; em seguida discutiremos sobre a complexidade do conceito de *militância* na construção de um ethos docente militante.

Ora, mas como se construiu esse nosso interesse pela militância? Justamente dos contágios, dos atrasos no recreio, das problematizações que geravam advertências ineficazes, das práxis que disseminam ideias ainda que seus autores não compreendam sua importância. As alianças tecidas no período da escolarização foram cruciais para o nosso interesse por uma educação que comporte os burburinhos, as alianças, os contágios.

Só formo aquilo que sou.

Sala de aula também é luta.

Afinal de contas, o que te traz de volta à escola?

Tem docência que dociliza⁵.

⁵ Falas de professores da Escola Professor Admardo Serafim de Oliveira extraídas no contexto dos turnos de Formação Continuada.

1.3 Um percurso e a circunscrição de um problema de pesquisa

Escrevemos esta dissertação começando por um tempo anterior a ela, um tempo que a pertence e a ela se mistura. Um exercício que criou oportunidade singular de olhar para as histórias que esta pesquisa comporta, com os olhos de quem a construiu e foi por ela construído.

Recontar o que se passou faz com que nos atentemos ao *como* a história nos deixou marcas. Além do mais, falar da história propicia manter viva a força das lutas que a fizeram. E é por isso que dedicamos um precioso tempo de escrita para contar ao leitor um pouco do que se passou. Falaremos de como os rastros da realidade vivida se transformaram em questionamentos de pesquisa (e que se desdobraram na presente dissertação).

Assim, pedimos ao leitor que não se apresse em encontrar de imediato o problema de pesquisa, antes se atente ao que deu contorno a ele. Agora devem nos interessar, mais do que os fatos, os rastros por eles deixados na história das práticas educadoras que compuseram nossas andanças pelo mestrado.

Iniciamos a graduação em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) no ano de 2009 com um objetivo fixo: obter uma capacitação para exercitar uma docência diferente da tradicional, e depois, quando estivéssemos ‘prontos’, buscaríamos o ingresso noutra graduação. A princípio, nenhum interesse em destrinchar os conhecidos paradigmas mente-corpo, indivíduo-sociedade (jargões da Psicologia difundidos na atualidade). Nosso foco era ‘apenas’ construir um *corpo psi* que permitisse a criação de um *corpo educador*, distinto da maioria daqueles que conhecemos no período em que cursamos a educação básica.

Acreditávamos fielmente que a Psicologia concederia os aparatos técnicos para exercer essa tal ‘educação outra’, no entanto, a complexidade desta afirmação estava distante de ser por nós compreendida. *Qual psicologia e como ela nos legitimaria a educar?*, e o mais intrigante, *o que, dentro dessa psicologia, poderia legitimar o exercício da docência?*

Conforme passávamos pela graduação, a intenção de realizar uma licenciatura foi deixada de lado, dando lugar a outros tantos anseios. Compreendemos que ser educador não implicava ter uma licenciatura plena ou sequer um bacharelado, mas passa pela invenção de outras formas de enxergar as nuances, os processos transformadores da História. Nesse direcionamento, os conteúdos escolares não serão mais apenas transmitidos visando uma melhor assimilação, mas sim, serão pensados e desenvolvidos juntamente àqueles para os quais são orientados.

Analisar sua própria atividade e almejar sempre o fazer-junto são os desafios que deveriam ser o direcionamento ético de qualquer trabalhador social. Foi dessa maneira que, na própria Psicologia, percebemo-nos buscando fortalecer uma docência que olhasse para o mundo como mais que um conjunto de conteúdos abstratos a serem devidamente tratados e tornados concretos. Eis, então, o desafio maior: construir uma prática educativa pautada numa Educação conjunta e implicada com as realidades experienciadas pelos estudantes, e atenta a como a escola tem construído significância para estes sujeitos.

Compreendemos que, neste momento, é preciso elucidar ao leitor aquilo que chamamos de *práticas*. De acordo com Abreu (2016), para Michel Foucault práticas nada mais são do que nossas ações; na verdade, trata-se do modo como fazemos e gerimos nossas ações. Para analisar regimes de práticas, é preciso que nos desloquemos de uma visão intimista e fenomenológica dos sujeitos e dos fenômenos sociais para pensar nas reverberações que elas têm na realidade destes sujeitos (ABREU, 2016). Falar das ações partindo de um ‘caminho inverso’, ou seja, olhando para os efeitos que concernem à gestão destas práticas e não mais reduzi-las ao status de *causa* da existência dos efeitos.

Nesse delinear, nossos investimentos para ‘uma’ docência foram se tornando outros, vislumbrando, na Psicologia, um caminho possível e não mais uma regra para tal. As três disciplinas da grade curricular da graduação, que tinham como ênfase produzir encontros entre a Psicologia e a Educação – a saber, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (conhecidas pelos estudantes como PEPA’s) –, foram cruciais para despertar em nós um olhar crítico sobre a

escola, sem perder de vista o teor ético que nos direciona para o cuidado com os processos que a compõem enquanto instituição.

E ainda que reconhecendo tamanha importância, não nos bastava estudar nos livros aquilo que outros pesquisadores disseram sobre a Educação, suas capturas e potencialidades. Era (e ainda é) fundamental que vivenciássemos as práticas para, assim, poder transformá-las. Afinal, apostamos que a produção de conhecimento passa pelo exercício de inventar outros olhares para aquilo que se investiga. Trata-se de colocar para nossas práticas de pesquisas uma questão que é crucial: para que(m) se investiga e como manejamos os desdobramentos da atuação do pesquisador/educador/profissional em Psicologia?

Portanto, não nos basta observar um campo de investigação, pois é imprescindível que os efeitos produzidos pela pesquisa sejam pertinentes ao campo a que ela se dedicou. Logo, o compromisso do pesquisador precisa ser pautado em modificar uma determinada realidade de acordo com as necessidades do *objeto de pesquisa* e não com o ‘objetivo’ do pesquisador⁶.

Ainda durante o percurso da graduação, não encontramos algum programa, projeto ou pesquisa em Psicologia que estivesse aberto, naquele momento, a receber extensionistas ou pesquisadores, e que oferecesse a oportunidade de exercer um trabalho interventivo em escola. Como anunciado, foi justamente o incômodo nutrido pela experiência de estudarmos em escolas públicas, cujo projeto pedagógico se pautava mais na adequação à sociedade do que na produção de sujeitos capazes de interrogar as formas vigentes, que nos munuiu de inquietude até o mestrado. Inclusive, foi com este incômodo que nutrimos a vontade de *uma* docência, de outra escola.

Deparamo-nos, então, com ‘uma’ Psicologia distinta das tradicionais, nem melhor, nem pior, apenas distinta. Uma que experienciamos como um acontecimento, repleta de aprendizagens que deslocaram muitas de nossas

⁶ Utilizamos o termo pesquisador em virtude desta certa imersão no universo acadêmico que o mestrado nos solicita, mas o leitor pode modificá-lo para um outro termo que lhe seja agora apropriado: educador, professor, psicólogo, trabalhador social, etc.

impressões sobre a escolarização⁷. Experiência esta que foi sustentada num plano coletivo, de produção de comum entre estudante e docente, objeto e pesquisador, universidade e comunidade. Uma Psicologia que afirma a indissociabilidade entre o que produzimos no campo de atuação e na Academia [e que, apesar de existirem grades físicas, não deve haver separação entre universidade e sociedade].

O encontro com a Análise Institucional tem subsidiado, assim, um exercício de desconstrução do ressentimento pela escolarização, por meio do qual espreitamos uma Educação que habita o espaço escolar sem se ater a ela como único modo de produção e compartilhamento de conhecimento. Por este viés, compreendemos a escolarização como uma tentativa complexa de padronizar os processos de aprendizagem – quando, por nossas análises, acreditamos que estes deveriam ser compostos por práticas (escolares e não-escolares) que ultrapassem uma transmissibilidade conteudística.

Pela ótica foucaultiana⁸, o currículo da escolarização pode ser lido como uma arte de governar que abarca, também, práticas disciplinares de restrição dos corpos. Essa disciplinarização é feita com ações de vigilância, que delimitam a conduta dos sujeitos por meio de ameaças e da punição propriamente dita – seja ela a advertência, a exposição do “fracasso” e/ou a expulsão do estudante do espaço escolar (FOUCAULT, 2012).

Até mesmo os conteúdos a serem aprendidos são serializados e a condição para aprovação nas etapas do ensino está pautada na meritocracia. Neste sentido, a escolarização é garantida constitucionalmente pelo Estado brasileiro como uma oportunidade de acesso à Educação que, no entanto, desconsidera friamente as diferenças marcadas pelas condições sociais dos estudantes.

⁷ Fazemos menção ao conceito de escolarização compreendendo que seus efeitos vão além da inserção e da permanência do estudante no sistema de ensino na idade apregoada por lei. A escola, como espaço de socialização, não pode ser vista apenas como canal de transmissão de conhecimento, mas sim como uma possibilidade para exercer práticas educativas e que causa impactos diretos e indiretos na vida social. No entanto, meu percurso na vida escolar em certos momentos foi marcado pela atualização da lógica do controle pela via da disciplinaridade, despertando, assim, uma vontade de desobediência para testar alguns limites da escola. A escolarização não é, então, o único canal de produção e transmissão de conhecimentos.

⁸ Para maior elucidação, ver: GALLO, S. **Foucault: (re)pensar a educação**. In: Alfredo Veiga Neto; Margareth Rago. (Org.). Figuras de Foucault. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 253-260.

No que concerne às práticas escolares, aliamos-nos aos movimentos que buscam fortalecer sua reinvenção. Se apostarmos numa Psicologia que se preze a encaixar o sujeito em moldes disciplinares, estaremos apenas corroborando com a lógica deste sistema educacional meritocrata. Assim, analisamos que a Psicologia deveria entrar na Educação não somente para explicar fenômenos e tratar condutas, mas sim para romper paradigmas de dominação e assujeitamento.

Apenas nos dois últimos semestres da graduação é que nos foi possível adentrar o cotidiano escolar. Essa oportunidade foi possível devido a um grupo de estudantes, que promoveu uma ocupação ao prédio da Psicologia da Ufes⁹ e pautou a criação de um fórum para discutir as práticas presentes no curso, além da abertura de estágios que, de fato, interessassem aos estagiários. Questionávamo-nos: como um curso que problematiza a manutenção de escolas que agem como moldes-formas chegou a este adormecimento no que concerne à atuação do psicólogo no campo da Educação? Por isso, essa dissertação é também composta por rastros da luta de um grupo de estagiárias do nono período para garantir uma experiência em Psicologia Escolar.

Já no campo de atuação do estágio curricular, uma escola localizada no município de Serra/ES, este grupo se deparou com práticas já conhecidas e pode, de certa forma, trabalhá-las – ainda que com um lugar de estagiárias bem demarcado pelo corpo docente daquela escola. Encomendas para a realização do trabalho eram feitas delimitando severamente nosso campo de ação: ao grupo de estagiárias em Psicologia cabia a tarefa de identificar os desvios na conduta dos estudantes, tratá-los e devolver estes sujeitos à sala de aula com os problemas resolvidos. Para nós, isso marca mais uma característica do processo de escolarização: hierarquização das funções.

Nesta escola, concretizava-se o desafio de lidar com uma gestão autoritária que englobava todos os níveis de trabalho no espaço escolar: os discursos dos docentes e gestores rechaçavam as análises que apresentávamos e

⁹ Este movimento ocorrido em 2013 ficou conhecido na psicologia como OCUPE CEMUNI VI e recebeu o apoio de outros cursos como o de Nutrição, Serviço Social, Arquitetura e Urbanismo e Ciências Sociais. Cobrimos as paredes do prédio com papel cenário e disponibilizamos giz de cera para que os estudantes e servidores escrevessem naquele espaço o que pensavam sobre o curso, principalmente sobre a mudança da grade curricular que estava em processo e o que poderia ser feito para melhorá-la.

recusavam, veementemente, a possibilidade de um trabalho com os professores. Toda e qualquer responsabilidade sobre as situações-problema que a escola vivenciava era atribuída aos estudantes e à realidade social em que estes estavam imersos. A estigmatização da periferia era fortemente presente nas práticas daquela escola.

A análise que produzimos a partir destas cenas é a de que muitos educadores clamam pela presença do profissional em Psicologia na escola, mas não sabem como lidar com ela. Isso ocorre porque a Psicologia que se busca numa Educação hegemônica é aquela condutivista, adequadora e moralizante. Ora, assim o que se pretende não seria fomentar a formação de sujeitos críticos, mas sim condensadores de conteúdos escolares, decoradores de normas e seres não argumentativos.

Em meio a esta narrativa, há outras tantas que compõem nosso percurso como psicóloga. Destacamos também a Extensão Universitária como importante porta de entrada para a atuação profissional – meio pelo qual realizamos parte das intervenções aqui narradas, tanto realizadas em escola quanto noutros equipamentos de políticas públicas.

Assim sendo, no ano de 2010, envolvemo-nos com a criação de um projeto de extensão que se dispunha a conhecer a população em situação de rua que habita a cidade de Vitória e a mapear, junto a estes sujeitos, suas redes de apoio (a de solidariedade munícipe e principalmente a de políticas públicas). O objetivo principal do projeto era conhecer os modos de vida da população em situação de rua, seus desafios e estratégias de sobrevivência na cidade e, além disso, promover com eles o conhecimento de seus direitos sociais.

Nos caminhos andarilhados pela Extensão Universitária, foi que nos deparamos com a militância como campo de atuação. Este contato se deu porque o papel de uma das frentes de trabalho do *Projeto Andarilhos: construindo outros caminhos na cidade* era de apoiar as ações do o Movimento Nacional de

População em Situação de Rua (MNPR/ES). Por meio do apoio institucional¹⁰ ao MNPR/ES, buscamos criar alguns espaços de diálogo sobre o acesso às políticas públicas de Saúde, Educação e Assistência Social. Por conseguinte, no ano de 2012, fomos convidados a auxiliar na realização do I Congresso Nacional de População em Situação de Rua *“Protagonizando História e Garantindo Direitos”*, em Salvador/BA.

O contato com um movimento social, que a duras penas tentava conquistar espaço no cenário de lutas pela visibilização das questões pertinentes à população em situação de rua, despertou em nós o interesse em conhecer outros coletivos e suas pautas de atuação. Assim, nossa aproximação com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Modalidade Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira (EMEF EJA ASO), território no qual a presente pesquisa foi realizada, aconteceu, primeiramente, durante o período de atuação na Extensão Universitária com a população em situação de rua de Vitória.

A EMEF EJA ASO nos foi apresentada como uma escola de Educação de Jovens e Adultos que apoiava o MNPR/ES – informação esta que adquiriu mais sentido quando o grupo de extensionistas conheceu o trabalho desenvolvido numa das salas de aula da EMEF que, até o presente momento, está localizada dentro do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centro Pop) de Vitória.

Encerrado o percurso da graduação, decidimos apostar no mestrado em Psicologia Institucional como um caminho para discutir práticas em docência e seus efeitos na Educação [enquanto um campo profissional]. Uma inquietação persistia: o que aquelas práticas (conhecidas na época em que nós éramos os estudantes) poderiam nos dizer sobre o modo como a Educação está organizada?

A militância como problema de pesquisa emerge bem adiante, quando já estávamos acompanhando o cotidiano da EMEF, e, neste acompanhar, um outro questionamento se fez: como as práticas educadoras, e não mais escolares, se engendram na vida dos sujeitos produzindo vetores de subjetivação?

¹⁰ Para mais informações sobre apoio institucional, ler: MAERSCHNER, R. L.; et al. **Institutional support–reordering of work processes: seeds sown for reflection-inducing management**. In: Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 18, p. 1089-1098, 2014.

1.4 ASO: *Uma ESCOLA*

A EMEF EJA ASO é um estabelecimento de Educação de Jovens e Adultos que trabalha com a perspectiva de inclusão social pela via da Educação Popular, e, apesar do longo percurso de luta para sua criação, sua efetivação como um estabelecimento da rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) é recente – aproximadamente seis anos.

A história da construção da proposta de uma EMEF na modalidade de EJA em Vitória começou com a implementação de projetos de alfabetização desenvolvidos a partir da demanda de escolarização dos servidores municipais da PMV. O período de duração destes projetos foi de, aproximadamente, cinco anos (2005-2010)³.

À época, tendo em vista a importância de manter a continuidade do processo de escolarização e da oferta integral do serviço, ações de vários setores da administração municipal, em conjunto com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Ufes (NEJA/Ufes), foram realizadas para a garantia de inserção da modalidade de EJA nas Diretrizes Curriculares do sistema educacional da cidade de Vitória.

A ASO, portanto, trata de “pensar a educação como ato político, não neutro, no qual se fazem opções e as quais modificam os tempos e espaços vividos pelos homens e mulheres” (KAEFER, 2009, p. 60). Ações de cunho político são aquelas que provocam variações nos exercícios do poder.

A organização da Educação brasileira é caracterizada por uma divisão hierárquica de sua gestão: as escolas respondem às secretarias (municipais ou estaduais), que prestam contas às superintendências que, por sua vez, estão sob a jurisdição do Ministério da Educação. Nesta diagramação, os estudantes ocupariam o lugar de receptores, inviabilizados de participar das decisões tomadas por todas essas instâncias sobre o processo educacional.

Das três principais políticas públicas do Brasil (Educação, Saúde e Assistência Social), a Educação é a única que não aderiu à participação social¹¹ em sua gestão. A maioria dos Conselhos de Escola têm suas ações focadas na fiscalização de recursos sem, no entanto, ter poder de decisão sobre a operacionalização destes.

Na ASO, os membros do Conselho de Escola são convidados a compor as reuniões semanais da equipe gestora para debater e construir os encaminhamentos pedagógicos pertinentes. Isso implica dizer que, com a postura de prezar por um currículo que extrapole a função acadêmica e que dialogue com a realidade de seus estudantes, esta EMEF vai à contramão da proposta hegemônica de escolarização e, desta forma, produz enfrentamentos na hierarquia do sistema educacional.

A EMEF EJA ASO, cuja história tem sido trilhada por caminhos de militância, recebe seu nome em homenagem às contribuições do professor Admardo Serafim de Oliveira para a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo. Admardo foi um filósofo capixaba que se aliou a Paulo Freire na luta pela democratização da Educação no Brasil. Foi docente do Departamento de Filosofia da Ufes e, posteriormente, do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma universidade. Durante parte dos anos da Ditadura Militar no Brasil, ele viveu com sua família em exílio no Canadá, país onde conquistou a titulação de doutor. Suas pesquisas foram direcionadas para a produção de uma educação crítica voltada para as classes populares e os conhecimentos por elas desenvolvidos. Foi uma figura importante para a educação no estado do Espírito Santo.

Desta maneira, em memória a história de vida deste educador, esta Escola recebeu o nome de “Admardo Serafim de Oliveira” e foi criada pela Lei 8.059 em 22 de dezembro de 2010 com o objetivo de garantir o direito público subjetivo de conclusão do Ensino Fundamental aos jovens e adultos que residem e ou trabalham na Capital. Sua criação consiste em mais uma ação de ampliação da oferta de vagas no Município de Vitória da modalidade de educação de jovens e adultos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEF, 2014, p. 5).

¹¹ A participação social é um dispositivo utilizado para o controle das ações das políticas públicas. Suas instâncias são compostas por Conselhos Locais, Municipais e Estaduais, que se reúnem a nível nacional nas Conferências para discutir os rumos técnicos e orçamentos para a operacionalização dos sistemas tanto de Saúde quanto de Assistência Social.

A descentralização tem sido utilizada pela equipe da ASO como dispositivo de intersetorialidade e de facilitação do acesso à Educação. É neste direcionamento que a escola tem suas salas de aula distribuídas pela cidade de Vitória, estando algumas inseridas em equipamentos da Política Nacional de Assistência Social (Centro de Convivência da Terceira Idade, Centro de Referência Especializado em População em Situação de Rua, Núcleo de Inclusão Produtiva e Núcleo de Integração Social de Pessoas Idosas), além de uma (01) sala de aula situada em uma Unidade Básica de Saúde, uma (01) na Secretaria Municipal de Meio Ambiente, duas (02) na Escola de Ciência e Física, e duas (02) no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/UFES. Outra característica importante da EJA no município de Vitória é a deliberação do turno de trabalho das sextas-feiras como espaço para a realização de Formações Continuas e planejamento de ações da equipe.

No município de Vitória, ela é reconhecida por seu histórico de lutas no que concerne ao direito à educação básica de qualidade – fato que tem propiciado que a ASO se torne referência na comunidade acadêmica para o desenvolvimento de pesquisa científica na área da Educação. A inserção de projetos de pesquisas em Psicologia nesta vem ganhando espaço, bem como o apoio dos profissionais. Em 2014, por meio de decisão tomada junto a uma doutoranda (hoje, professora do Departamento de Psicologia da Ufes e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional), a escola convidou vários programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo a estabelecer uma parceria de trabalho. Todavia, apenas o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI/UFES) aceitou o convite e propôs a realização de uma pesquisa-intervenção¹² junto à EMEF. Atualmente, há cerca de 10 pesquisadores de diferentes áreas, desde a graduação ao pós-doutorado.

O grupo de pesquisadores em Psicologia Institucional adentra o território da ASO com o intuito de provocar pensamentos sobre o cotidiano da escola e diálogos sobre as multiplicidades que ela comporta. Criar e sustentar junto aos

¹² Intitulada “Pesquisa-Intervenção por via de uma educação estética: políticas formativas na Educação de Jovens e Adultos”, esta investigação, da qual faço parte como pesquisadora colaboradora, está em processo de realização e conta com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Abrange estudantes da graduação em Psicologia da UFES, bem como pesquisadores vinculados ao mestrado e ao pós-doutorado do PPGPSI/UFES.

professores espaços onde consigamos visualizar a emergência dessas multiplicidades e do sentido do seu próprio trabalho, foi este o desafio que acolhemos junto à escola.

Convocar a repensar outra educação enquanto a construímos. Embasada na experiência desta pesquisa de mestrado e nas ações da equipe escolar, ousamos afirmar que a ASO é esta escola: que faz parte da maquinaria enquanto a desmonta e abre passagem para outra realidade. Com essa mesma intensidade, a equipe da ASO nos provocou a despir de alguns especialismos para mergulhar no cotidiano da escola.

Por diversas vezes, nosso intenso envolvimento com as ações da escola causou dificuldades para exercitarmos a prática analítica. Não nos referimos, no entanto, à necessidade de se distanciar da EMEF para analisar as dinâmicas presentes ali. Ao contrário, envolver-se no campo de pesquisa foi crucial para nosso trabalho. O que queremos dizer é que, muitas vezes, nós também fomos capturados pelos ‘encantos’ da ASO – e de pesquisador passamos a ser também atores da escola.

Distanciar-se do cotidiano da ASO nos meses finais do mestrado foi um dos maiores desafios desta escrita, justamente porque esta pesquisa é voltada para discutir um engajamento que só se dá na relação com o outro. Apostar na constituição de um ethos docente militante pela via da parrhesía sem a presença de seu interlocutor nos paralisou em alguns momentos. Por este motivo, buscamos outros canais de contato com os docentes durante a finalização da produção do texto final da dissertação.

O contato direto com a institucionalidade da escola, já como pesquisadora vinculada à pós-graduação, ocorreu de forma bastante diferente de quando o vivenciamos na condição de extensionista e militante. Um primeiro estranhamento se deu frente ao ritmo acelerado daquela equipe, que às 7h da manhã já se embrenhava em discussões acaloradas e atravessadas por demandas urgentes advindas da Secretaria de Educação. Urgências que, em alguns momentos, faziam com que outras pautas também importantes precisassem ser deixadas de lado.

Como uma escola que se implica em transformar e conhecer territórios existenciais dos mais variados, sua rotina de trabalho está sempre permeada de situações urgentes. Esses são alguns dos motivos que ainda fazem com que a ASO raramente desacelere seu o ritmo de trabalho: estudantes que não conseguem mais frequentar as aulas porque não têm condições financeiras para o deslocamento; casos de saúde mental cuja assistência necessária ainda não fora prestada [ou sequer é conhecida]; conflitos territoriais devido à influência do tráfico, etc.

Quando passamos a frequentar a ASO como campo de pesquisa, certos problemas da ordem das relações no processo de trabalho se passavam. Acompanhávamos, também, o grupo de estagiárias do curso de Psicologia que atuava em dois turnos. Os relatos que surgiam nas supervisões de estágio expuseram algumas situações do cotidiano da escola que causavam desentendimento entre os professores.

Uma pesquisadora (atualmente professora da Ufes) que já atuava lá há pelo menos três anos e auxiliava na orientação do grupo de estágio, dizia-nos sobre impressão de que determinados professores pareciam “impermeáveis”. Para ela, eles realizavam suas atividades importando-se apenas com a aplicação do conteúdo, fazendo uso de didáticas que não se aproximavam da realidade dos estudantes. Por outro lado, ela também narrou a existência de movimentos reativos por parte dos mais antigos, que rechaçavam essas práticas sem, aparentemente, buscar o estabelecimento de diálogo entre o corpo docente. Era comum que ocorresse a evasão de professores que eram novatos na EJA e/ou que não compreendiam de pronto a dinâmica da escola, bem como sua postura político-pedagógica.

Nas reuniões do grupo de estágio, analisávamos este cenário como o esgarçamento resultante de uma trajetória de enfrentamentos políticos que a “vanguarda” da Admardo ainda tem vivido¹³. Assim, compreendemos que um

¹³A atuação deste grupo não cessou quando a escola fora criada. Isso porque ainda tem sido preciso pautar junto aos órgãos gestores condições para a consolidação da ASO na rede de ensino. A permanência das salas de aula nos equipamentos públicos, bem como abertura de novas turmas e a aquisição de materiais didáticos são exemplos desse histórico de enfrentamentos que precisam se reconsolidar a cada troca administração municipal.

constante estado de alerta pode ter sustentado essa impaciência para acolher um novato.

Ao deixar de lado as noções do senso comum sobre bom e ruim, essas cenas nos fizeram repensar o anteprojeto¹⁴ submetido para o ingresso no curso de pós-graduação. Não fazia sentido discutir uma problemática que, naquele momento, não era de crucial importância para a ASO – ainda que situações pertinentes ocorressem no cotidiano da EMEF.

A princípio, chamou-nos atenção a polêmica em relação a militância na ASO. Por vezes, comparecia à localização da militância como propriedade de determinados professores/ou mesmo de um grupo da escola – não raro denominados de blindados e/ou paredão, demarcando uma polarização entre professores militantes e não-militantes¹⁵.

Se por um lado a militância “blindava” alguns sujeitos e não dava margem para discutirem suas práticas, esse hábito polemista/polarizador também dificultava as relações na ASO. Contudo, ainda que fosse um modo denunciativo, essa polêmica urgia de ser discutida. Era preciso que emergisse um analisador para criar condições para que a palavra, o não-dito, confrontasse a situação.

Com essa questão incômoda e nem sempre nítida, compreendemos que a militância emergia como problemática a ser debatida naquela escola. Aprofundaremos mais nesta questão num tópico que tratará dos rastros de militância vislumbrados na ASO.

Neste contexto, ainda não nos parecia fazer sentido que uma escola apoiasse pautas sociais. Como descrito anteriormente, o fato é que não se tratava de uma escola tradicional. Ao conhecer um pouco de sua história foi que conseguimos compreender a importância da existência de um estabelecimento público de ensino com diretrizes populares e democráticas de atuação.

¹⁴ A princípio tínhamos como proposta de pesquisa problematizar os processos de produção de saúde e adoecimento no trabalho docente.

¹⁵ Trataremos deste assunto no tópico Avant-Garde.

Por compreendermos que uma prática de investigação de perspectiva institucionalista não poderia ser adequada, cujo problema de pesquisa fosse lançado ao campo sem produzir com ele nenhum sentido para sua realidade, atentamo-nos ao que ela nos demandava naquele momento. Assim, no cotidiano de trabalho, o projeto de pesquisa foi tomando outros rumos e o que a princípio pretendíamos investigar – as relações entre o trabalho e produção de saúde – se direcionou a outra problemática.

Foi nos muitos chãos e territórios que a ASO habita que o problema de pesquisa transgrediu à nossa proposta inicial e emergiu: problematizar e propor diálogos entre as militâncias para a construção de um êthos docente militante. Enquanto rastreávamos práticas cotidianas que vão além da institucionalização da militância, deparamo-nos com tentativas sutis de resistir ao esvaziamento do espaço escolar.

Para além do que narramos até então, existem elementos que não serão jamais traduzidos em palavras, o que faz esta dissertação ser incompleta, não por incompetência ou descaso daqueles que a produziram e, sim, porque a incompletude é um afeto que move as vidas que, polifonicamente, a escreveram. A incompletude não é um defeito. Para nós, ela enuncia o desejo de continuar movendo, escarafunchando a vida para produzir algo novo dela sempre que possível.

O fora-texto (tudo aquilo que é deixado nas entrelinhas do trabalho de pesquisa, que não ganha status de escrita, mas que ao mesmo tempo, insidiosamente, a guia e a transforma) de que falamos é o presente que o mestrado nos concedeu: as delícias e as tristezas de se urdir e se fazer escola, uma outra escola. Conhecer a dimensão cotidiana de uma ética docente e provocar rupturas nestas engrenagens que apontem para a potência da escola.

De uma coisa temos certeza: não intentamos nos tornar especialistas em absolutamente nada. Esta dissertação é mais um rastro que alicerça a construção de uma jornada de contínua aprendizagem. Pelo desejo de buscar uma nova aprendizagem com a militância [no reencontro com a ASO], mobilizamo-nos,

durante este percurso, a investigar a construção de um êthos docente militante na Educação de Jovens e Adultos.

A coragem da verdade, conceito que sustentou esta investigação por uma ética militante docente, é o exercício de um desejo por outra vida (Paulo Freire possivelmente a visualizaria como uma prática de liberdade). Liberdade, para nós, é uma construção cotidiana e exercitá-la requer a criação de meios para enxergar as capturas que nos perseguem [e que não vêm somente das estruturas de gestão superiores à escola]. Trata-se de inquerir os microfascismos em nossas práticas, ou seja, aquilo que nos faz desejar um poder soberbo sobre a vida do outro (seja ele estudante, professor, técnico, comunidade, etc).

Pelas experiências que vivenciamos no território de pesquisa, parece-nos que, na ASO, exercitar liberdade é sustentar apostas que prezem por uma microssensibilidade cotidiana nas práticas docentes. Neste direcionamento, colocamo-nos a investigar a seguinte questão: como seriam as relações estabelecidas entre as militâncias e a coragem da verdade na construção de um êthos docente militante na Educação de Jovens e Adultos?

Uma coisa é indiscutível, que quando a gente conhece a história da pessoa a gente passa a enxergá-la de outro jeito. Vou lembrar aqui o dia da apresentação da Lígia [...] nos primeiros vinte minutos, vocês lembram? Ela fala dela, e acho que ela traz para as pessoas noventa por cento de novos dados. Isso uma pessoa que está com a gente constantemente. Olha, 90% de uma nova história para um grupo que está aqui produziu outras reflexões. Tudo bem que foi o próprio sujeito que falou da história e não tem nenhuma questão da ordem de dúvida ética, mas tem uma certeza, ou a possibilidade. Possibilidade que eu acredito. De que ao contar a história dela nos faz vê-la de outras formas para além daquela história que estavam sendo observadas, a história que a gente queria contar dela. Então saber sobre a história pode produzir um baita movimento.

A fala citada foi extraída do contexto de Formação Continuada, quando a equipe da ASO analisou sua atuação no ano de 2016. Naquele momento, nosso trabalho de pesquisa também foi colocado para avaliação coletiva, motivo pelo qual o professor rememorou a ocasião em que a proposta de pesquisa foi apresentada para a EMEF. Isso possibilitou à equipe pensar sobre a importância da prática de acolhimento e escuta aos estudantes já realizada por muitos professores. O interessante é que tais práticas não eram compreendidas na ASO

como parte de um exercício militante e este é um direcionamento que buscamos fortalecer com esta pesquisa.

1.5 Caminhos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, contamos com a participação de 5 educadores em entrevistas semiestruturadas realizadas no ambiente escolar, e 25 educadores, no total, que participaram das gravações de áudio produzidas nos contextos de salas de aula, reuniões administrativas e Formações Continuidas. A escolha destes educadores se deu buscando prezar uma escuta a sujeitos que não eram ligados a ações militantes (movimentos sociais, coletivos ativistas, etc).

A indicação para as entrevistas foi decidida pelo coletivo de professores e a participação dos docentes foi voluntária. Na realidade, esses caminhos de pesquisa contaram com várias metodologias, porém, para a estruturação desta dissertação lançamos mão do manejo das entrevistas, das gravações realizadas nos espaços de Formação Continuada e dos diários de campo, para dialogar com os professores sobre as relações existentes entre a docência, as militâncias e a prática parresialística.

Solicitamos à equipe gestora da escola um tempo, na carga horária da Formação Continuada dos professores, para a apresentação da metodologia de pesquisa. Nesta ocasião, entregamos aos docentes um breve texto com as diretrizes da investigação. Assim, procuramos explicitar as motivações para o trabalho com educadores e narramos o percurso feito até a entrada na escola. A partir deste dispositivo, conversamos sobre a inserção de nossa proposta de pesquisa, que tem a Educação como campo de atuação.

A escolha dos participantes para as entrevistas foi realizada, coletivamente, após a apresentação e debate com os educadores. Convocamos os docentes a adentrar este espaço de “*com-versa*” exercitando certa franqueza na sala de aula e também nas formações continuadas, analisando com elas/es a

pertinência da pesquisa e de nossas práticas como educadora/psicóloga/pesquisadora.

A aposta na realização desta pesquisa é uma prática afirmativa, por meio da qual ensejamos evidenciar que a vida comporta uma dimensão militante. Esta dimensão pode ou não se relacionar como que chamamos de sociedade civil organizada; assim, referimo-nos à existência de um plano ético militante, ou seja, de um modo de vida – um êthos.

Este êthos não é único ou exclusivo de uma determinada profissão e, neste sentido, falamos de um conjunto de práticas que se modulam na medida em que vamos percebendo que a mudança social que buscamos não está distante e que já vem sendo por nós realizada. Seu caráter micropolítico pode ser encontrado quando, nas minúcias de nossas relações, provocamos desvios nos paradigmas hegemônicos que norteiam as práticas em Educação. No decorrer deste texto, depararemos com trechos extraídos das transcrições das entrevistas, bem como cenas do cotidiano da escola ASO que trazem elementos para pensarmos as relações tecidas entre militâncias, parrhesía e docência.

Meses antes de concluir a escrita desta dissertação, percebemos que nossos diários de campo já não continham anotações sobre o cotidiano da escola (análises que por bastante tempo se perderam nas páginas dos cadernos da pós-graduação). Folheando-os em busca de informações ‘escondidas’ que deveriam compor o teor da dissertação, testemunhamos o surgimento de outras nuances do processo formativo.

No último diário, couberam ‘apenas’ as propostas para trabalhar numa turma ou noutra, e, também, preparação das formações e oficinas para os seminários, lembretes e encaminhamentos técnicos para a rede de políticas públicas, e um calendário de apoio para as ocupações estudantis ocorridas em 2016...

As análises não se esconderam e tampouco se perderam nos cadernos, porque adquiriram voz viva e foram compartilhadas nas formações, assembleias e seminários, em sala de aula, nas reuniões, nas caronas após o turno de trabalho e

nas ligações de professores recebidas após às 23h. Assim, demo-nos conta de que o diário de campo gravou muito mais que a metodologia de pesquisa:’ ele narrou nosso processo de entrada, transformação e permanência na ASO.

1.6 O Institucionalismo em nossas perspectivas de análise

Perguntamos ao leitor: você já teve contato com alguém que foi jovem durante as décadas de 1960 e 1970? Se sua resposta for sim, então, possivelmente, já escutou histórias sobre como as coisas mudaram de lá para cá: roupas, estilos musicais, filmes, cenário político, constituição familiar, liberação sexual, etc.

De fato, muitas mudanças aconteceram, mas não de forma estanque. Alterar a configuração de uma conjuntura não é algo que se alcança de um dia para o outro. Para que isso ocorra é preciso que haja alguns acontecimentos que disparem uma necessidade de alterar certos processos vivenciados cotidianamente.

No que concerne às décadas acima citadas, podemos afirmar que o que disparou grande parte dessas transformações sociais foram a *indignação* e a *recusa*. A indignação frente à centralização do poder estatal e recusa ao controle dos corpos, ao patriarcado, ao racismo e etc¹⁶.

No final da década de 1960, entretanto, uma explosão de mobilizações segmentares (indígenas, negros, feministas, homossexuais, ambientalistas, etc) faz ruir a concepção segundo a qual as lutas sociais se fortalecem politicamente somente à medida que se integram numa organização centralizada e unificada, produzindo crises no modo militância-vanguarda que alteram as paisagens relativas ao funcionamento dos movimentos sociais (SCHUBERT, 2014, p. 96).

No decorrer desta dissertação, discutiremos parte dessas transformações. E mais: veremos que tais mudanças estão diretamente ligadas ao modo como nos relacionamos com as situações cotidianas, bem como ao sentido que atribuímos a elas. Diante disso, denominamos *militância* os atos de cunho político que visam transmutar uma dada realidade em prol de um benefício social comum.

Como dito anteriormente, na graduação em Psicologia na Ufes construímos vínculos teóricos com as correntes do pensamento institucionalista.

¹⁶ Aqui faço alusão à obra de Olgária Matos intitulada “Paris 68: barricadas do desejo”, na qual a autora discorre sobre a década de 1960 como sendo o período histórico em que, produzindo tamanho impacto nas organizações sociais, o sentimento coletivo de recusa à gestão estatal da vida não se encerrou com os movimentos de Maio de 1968. Ver: MATOS, O. C. **Paris, 1968. As barricadas do desejo**. São Paulo, Brasiliense, (1989). Col. Tudo é História.

Isso se deu pois grande parte dos projetos em que estivemos envolvidos utilizavam as ferramentas forjadas por pensadores do Institucionalismo para o desenvolvimento do trabalho proposto.

Em consonância com estes laços, a presente pesquisa foi realizada tendo como diretrizes alguns conceitos vinculados às correntes filosóficas do Institucionalismo. Conceitos que foram forjados em meio aos anos ‘quentes’ da última metade do século XX, mais precisamente, na década de 1960. A partir de agora faremos um preâmbulo, narrando um pouco sobre a história do Institucionalismo e como lançamos mão de seu aparato conceitual para a realização da pesquisa na EMEF EJA ASO, entre os anos de 2015 a 2017.

A Análise Institucional (AI) surgiu em meados dos anos 1950 com o sociólogo francês George Lapassade e se aproxima em muitos aspectos da obra do filósofo e psicanalista Cornelius Castoriadis. A AI constitui-se como uma corrente teórico-metodológica dentro do Institucionalismo, que faz interlocução principalmente com estudiosos de áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Pedagogia. Recebe também influência de outros movimentos ‘intelectuais’, que questionavam as dicotomias presentes nas práticas de pesquisa-ação e buscavam repensar o papel assumido pelo pesquisador no campo de investigação (PASSOS; ROSSI, 2014).

Outro importante personagem para os estudos analítico-institucionais foi o também sociólogo e educador francês René Lourau. Suas contribuições dialogam com as obras de Michel Foucault, Félix Guattari e Gilles Deleuze, que afirmam como postura de trabalho a atenção voltada para as ações dos movimentos sociais e os efeitos advindos destas.

Quando imersos no campo de pesquisa, por onde devemos começar nossas atividades? Lourau (2004) nos mostra que o trabalho do analista institucional começa sempre pelo surgimento de uma crise. O que implica dizer que a crise é uma situação que desvela aquilo que se caracteriza como intolerável na instituição. A crise também é a via que abre caminho para a realização da análise.

Similarmente, podemos pensar em situações as quais o analista é convidado a compor o trabalho num estabelecimento sem que esteja, necessariamente, ocorrendo uma crise: esta pesquisa de mestrado se constitui como uma dessas situações. Já explicitamos que o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional foi convidado pela equipe gestora da ASO a estabelecer ações conjuntas, via Extensão Universitária e/ou por Pesquisa, no intuito auxiliar na produção de análises sobre as práticas da escola. Lembramos que em decorrência de tal convite é que se fez nossa entrada na EMEF, pensando-a como campo de intervenção para esta pesquisa.

Na ausência de uma crise explícita, como no caso desta pesquisa, Lourau (2004) afirma que é dever do analista produzir, junto ao grupo para o qual trabalha, meios de desvelar as crises que estão não-ditas, ou seja, ocultas na dinâmica do grupo. Por isso, “[...] em caso de crise, o que fazemos? Lutamos sozinhos, a dois, a três, a dez, a vinte, para que *todas* as pessoas envolvidas na situação se encontrem, falem entre si, reconheçam juntas os analisadores da situação, decidam coletivamente...” (LOURAU, 2004, p. 125).

Foi exatamente o que ocorreu em nosso trabalho. Vamos rememorar aquilo que demarcamos no tópico “Uma Escola”: adentramos o cotidiano da EMEF EJA ASO com um problema de pesquisa previamente pensado para o ingresso no mestrado; uma proposta de atuação que buscava tratar de uma determinada crise no sistema educacional, mas que, naquele momento, não dizia respeito ao contexto histórico que a ASO vivia. Nas experimentações junto ao corpo docente, enquanto tracejávamos uma frente de trabalho, foi que tecemos um problema de pesquisa, uma crise que fizesse sentido para a dinâmica daquela escola.

De acordo com ROCHA (2006), o campo de intervenção não está dissociado do campo de análise e, justamente por isso, é preciso que o analista institucional conheça o contexto histórico do estabelecimento no qual desenvolverá seu trabalho. Portanto,

O campo de intervenção só se constitui como tal no momento em que as experiências locais podem entrar em análise à luz da contextualização sócio-histórico-política. Isso significa que os efeitos das práticas são tomados na sua complexidade, desconstruindo dualidades, determinismos, individualizações psicologizantes, **e o que**

ganha consistência é uma analítica dos modos de produção da existência na comunidade (ROCHA, 2006, p. 170. GRIFOS NOSSOS).

Em AI, compreendemos *instituição* como um conjunto de práticas que são constituídas sócio, histórica e politicamente, cuja consolidação ocorre como um produto da dinâmica entre instituído e instituinte. As instituições são formas-forças reproduzidas nas relações sociais e que agem como instrumentos para sua própria manutenção. Formas porque ganham contornos instituídos e forças pois comportam vetores de transformação instituintes.

A escola tradicional, como conhecemos, se caracteriza primordialmente pela manutenção de um modo de ensinar e de aprender. Suas práticas se materializam nos estabelecimentos de ensino por meio da atuação docente, suas didáticas e pedagogias, bem como os estudantes, os gestores e demais funcionários.

Para nosso trabalho, tratamos de pensar dentro do universo da escola ASO, enquanto um estabelecimento de ensino que é atravessado por instituições (professor, aluno, Educação, etc.), como a militância tem consistido num movimento *instituinte* que possui diferentes nuances-forma, mas que também atua como um vetor de tensionamento para que um processo de transformação possa emergir sobre as próprias práticas pedagógicas.

Deparamo-nos com algumas situações que dificultavam o andamento do trabalho da equipe da ASO. Juntamente com os professores, nossa postura foi a de questionar o que aquelas pequenas crises poderiam nos dizer sobre o trabalho que realizamos, bem como sobre nosso comprometimento para com ele. Por consequência, uma dessas crises se transformou no problema de pesquisa que destrinchamos nesta dissertação.

Por exemplo, a cada vez que as ações de militância eram “denunciadas” como privilégios de um determinado grupo dentro da instituição, procurava-se (professores, pesquisadores e gestores) retomar a história de consolidação da ASO enquanto escola. Essa contextualização era realizada no intuito de elucidar alguns fatos que foram vividos pela equipe na época das lutas pela consolidação da EMEF. Assim, as análises eram tecidas pensando os efeitos que tais ações

trouxeram para a manutenção da oferta inédita da modalidade de EJA [em três turnos] no município de Vitória.

De certa forma, ainda que a rememoração dos acontecimentos fosse importante para manter viva sua história, parece-nos que este era um meio que reafirmava a existência do ‘privilégio dos militantes’ e o justificava pela explanação dos fatos. Para nós, este é um analisador (denúncia de privilégio) que deveria ser colocado em pauta não para justificar, mas para problematizar as práticas militantes e seus efeitos para a ASO.

Notamos que este processo de análise ocorria continuamente no grupo de trabalhadores da ASO, de modo que a atividade docente nos saltou aos olhos como questão: existe naquela escola algo que a diferencia da maioria das outras. Ao nos atentarmos para o modo como os professores realizam seu trabalho, passamos a afirmar a existência de uma ação ética que se engaja de múltiplas formas com algumas práticas militantes já conhecidas.

Para afirmar a militância como uma dimensão ética da docência na EMEF EJA ASO, tomamos como disparadora a concepção de Deleuze e Guattari (2011) sobre o desejo. Pela análise destes autores, o desejo transgride a compreensão psicanalítica (a falta do objeto de investimento libidinal). Diante disso, ele passa a ser afirmado como uma força que age, não pela cisão entre o ego e o objeto de prazer, mas pela produção maquínica de subjetividades desejantes. Para Deleuze e Guattari (2011), o desejo está diretamente ligado a uma constante produção de conexões, agenciamentos [coletivos] que sustentam ações.

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Os questionamentos sobre a legitimidade da militância na escola dispararam debates que perpassavam a atividade docente de várias formas. Neste ínterim, vislumbramos em alguns destes tensionamentos potenciais de análise,

que nos auxiliariam mais adiante a pensar uma produção desejante em torno da militância que se atualizava cotidianamente na ASO. Assim sendo, durante nosso percurso de trabalho junto ao grupo de pesquisa em Psicologia Institucional, apontamos na ASO o desejo como importante via micropolítica para o exercício da militância.

Ora, deste modo, estamos constantemente a provocar e produzir coletivamente, algo que está para além do ‘objeto’ pleiteado em nossas passeatas, assembleias e fóruns: exercitamos na miudez de nossas ações a condução política do desejo. Em consonância a Vitor Junior (2015), apostamos numa gestão do desejo que não se aprisiona ao ideário popular em torno da representatividade política.

Pensamos que a militância pode ser potente não quando é entendida como um especialista da “causa”, colando e grudando à vida num plano raso e pobre, mas quando é aberta e atenta aos magnetismos, reinventando-se como a aurora: cotidiana, simples e crucial à vida (VITOR JUNIOR, 2015, p. 108).

Assim, nossa leitura do ‘militantismo’ não deve ser limitada à compreensão de que este modo-militância visa, exclusivamente, produzir representação das massas e subsidiar ‘uma tomada de consciência’ do povo sobre a sua condição de oprimidos. Grosso modo, analisamos que as práticas de militância podem justamente transformar essa compreensão de representatividade. Isso se constrói pela aposta de que ela precisa ser multifacetada, pois está contida na heterogeneidade do próprio povo.

Luta não para uma “tomada de consciência” (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los (FOUCAULT; DELEUZE, 2012, p. 132).

Diante dessas considerações, compreendemos que o grande desafio é transformar a concepção hegemônica de ‘tomada de consciência das massas’, para dar lugar a um investimento singular na produção de subjetividades revolucionárias. Para Deleuze e Guattari (2011), todo desejo é revolucionário justamente porque “‘não quer’ a revolução, ele é revolucionário por si mesmo, e como que involuntariamente, só por querer aquilo que quer” (p. 159). É seu

caráter revolucionário que produz deslocamentos no tecido social e faz com que “estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas” (p. 158).

Em consonância a Deleuze e Guattari (2011), vislumbramos nos estudos institucionalistas um meio para compreender a militância microrrevolucionária fomentada na EMEF EJA ASO. O prefixo “micro” se justifica porque essas revoluções ocorrem no plano da constituição de uma subjetividade que transforma por não ser individualizante, mas, ao contrário, porque se fixa na aposta de que o desejo se move na coletividade.

O que o Institucionalismo nos apresenta de novo é a ideia de que podemos pensar numa mudança social que não passa pela destruição de uma superestrutura, o Estado, e, sim, que se engendra em micro transformações provocadas nos processos de subjetivação. Destarte, as microrrevoluções ou revoluções moleculares (GUATTARI, 1981) são transformações políticas empreendidas tão somente por investimentos de desejo. A militância entendida como dimensão ética nos direciona para a constante análise de nossas práticas, seja na vida privada ou no ambiente de trabalho (sendo essas instâncias não separadas ou estanques).

Tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho e com a ordem social suporte dessas forças produtivas. Se isso é verdade, não é utópico considerar que uma revolução, uma mudança social em nível macropolítico e macrossocial, concerne também a produção da subjetividade, o que deverá ser levado em conta pelos movimentos de emancipação (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 34).

No que concerne à *análise*, este é outro conceito apropriado pelos institucionalistas cuja atividade visa trazer os meandros das relações grupais à cena da coletividade. Não se trata então de uma reflexão intimista para constatação de uma realidade prévia, pelo contrário, analisar exige ação coletiva sobre a crise. Assim, tampouco a análise é realizada pelo analista, mas, antes, é grupal e disparada por uma situação – o analisador – que pode ou não passar pelo crivo do especialista. Realizar análise inclui também a problematização da própria postura do analista frente a seu campo de atuação.

As ações disparadoras de problematização, os *analísadores*, são acontecimentos ou fenômenos que atravessam a dinâmica institucional portando os coeficientes de análises (aquilo que já nos referimos como ‘não-ditos’). Estes fenômenos rompem com o curso das relações grupais, escancarando o que se passa ocultamente na ausência do dialogismo. Desse modo,

A análise não é o oposto da ação. A ação *é* a análise. Ou melhor, para não confundir sob um mesmo nome coisas tão diferentes como a análise feita por um especialista cheia de jargões e a análise que propomos aqui, digamos que a ação *é analisador*, inclusive da análise instituída como atividade de especialista (LOURAU, 2004, p. 123).

Para os analistas institucionais, é a ação que permite a produção de conhecimento junto a um campo de intervenção. Assim, a proposta de atuação na perspectiva institucionalista é a de uma intervenção na dinâmica institucional, para transformá-la e conhecê-la. Daí a afirmação de que esta pesquisa se realizou como uma pesquisa-intervenção, apesar de não termos proposto, já no Projeto de Qualificação, uma ação específica para intervir na dinâmica da EMEF EJA ASO. Passos e Rossi (2014) reafirmam a indissociabilidade entre os domínios da técnica e da prática, e, portanto,

Não há separação entre o trabalho teórico e técnico, entre a intervenção e os operadores conceituais, entre campo da intervenção e campo de análise. Estes domínios se distinguem sem se separar de modo que a intervenção altera as formas de fazer e as formas de pensar a realidade da instituição (PASSOS; ROSSI, 2014, p. 165).

A participação nas Formações Continuadas, uma de nossas frentes de trabalho na ASO junto ao grupo de pesquisa em Psicologia Institucional, consistiu num importante espaço para intervenção. Como dispositivos de intervenção, buscamos trazer temas diversos para as formações. Muitos dos assuntos tratados não se ligavam diretamente ao mandato da atividade dos professores, mas carregavam forte relevância para a constituição de uma ética docente na perspectiva de produção do desejo.

Procuramos tratar de conteúdos que raramente ganham importância em nossas discussões cotidianas no ambiente de trabalho: saúde, sexualidade, envelhecimento, rancor, alegria, esperança, adoecimento. Ao contrário ao que era esperado (ou seja, o posicionamento dos professores afirmando que tais assuntos são triviais), essas temáticas se mostraram pertinentes ao trabalho docente, pois

chegam à sala de aula tanto por demanda dos próprios professores quanto dos estudantes.

Para nós, a realização de uma intervenção é legitimada quando, primeiro, o analista institucional/pesquisador compreende que seu trabalho implica em alterar as configurações de uma realidade que é própria dos sujeitos envolvidos. Por isso, o pesquisador deve comprometer-se “a observar os efeitos dos processos de subjetivação de forma a singularizar as experiências humanas e não a generalizá-las” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 92).

O leitor pode estar se perguntando como este trabalho pode consistir numa atividade interventiva? Primeiramente, porque todo analisador, como já dissemos, dispara no grupo um processo de análise e se configura como uma ação sobre a crise. Os espaços formativos na ASO permitiram a produção de analisadores, principalmente, porque por meio deles que a equipe conseguia discutir coletivamente seu processo de trabalho, bem como destrinchar suas questões e propor encaminhamentos para elas.

Enquanto estivemos na EMEF, presenciamos discussões acaloradas entre professores e gestores acerca de quais conhecimentos são pertinentes e permitidos ao espaço escolar (além dos modos como acolhemos demandas que são lidas comumente como triviais). Em algumas situações foi possível compreendermos que, ao falar de como esses afetos adentravam a sala de aula, os professores demonstravam sua própria forma de lidar com as problemáticas.

Estas são expressões singulares da atividade docente que, por diversas vezes, colocaram em análise as posturas da EMEF adotadas frente a determinados acontecimentos que extrapolam o conteudismo escolar e requerem do professor um olhar analítico. Pelo exercício de uma sensibilidade singular, fez-se possível na ASO o acompanhamento de casos críticos relacionamentos aos estudantes, antes desconhecidos pela equipe da EMEF. Analisamos que estes momentos são de crucial importância na construção de um fazer-próprio dos docentes da ASO. Eles deram passagem a ações sensíveis de orientação e encaminhamento dos estudantes, visando, por exemplo, cuidados para com sua sexualidade, saúde, relações interpessoais, etc.

Tratar com os professores dos encaminhamentos (orientações e cuidados imediatos) por eles tomados, demarcando a preciosidade contida neste fazer, além de despertar na equipe mais interesse em discutir questões ‘menores’ como essas, mostrou-nos que um outro modo militante se fazia emergente na ASO. O curioso é que esses professores, muitas vezes, eram denominados/avaliados como desengajados, tradicionais, e que necessitavam de uma formação social crítica.

Destarte, o trabalho desenvolvido na ASO também pode ser considerado interventivo porque nos deslocou do lugar de especialista que comumente é atribuído ao pesquisador/a e permitiu que colocássemos em análise nossa própria maneira de enxergar a escola e lidar com os acontecimentos recorrentes no cotidiano da instituição.

Por afinidade ou por aposta, mais importante que o termo escolhido para designar o uso da Análise Institucional como método de pesquisa são os efeitos que esta pesquisa pôde produzir junto ao grupo de educadores da EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira. E estes efeitos foram talhados dia-a-dia durante aproximadamente um ano e seis meses de trabalho.

Como dissemos, os efeitos foram vivenciados no decorrer da intervenção e alguns poderão se estender, a depender do manejo dado a eles pela própria equipe da ASO. Citamos, primeiramente, uma alteração na preocupação com o conteúdo das Formações Continuidas, acolhendo também discussões não hegemônicas das práticas educadoras (afetos, saúde, doença, filosofia da educação, desejo, cuidado, etc.). Outro ponto importante foi o fortalecimento das ações de rede, por meio do diálogo com alguns equipamentos de políticas públicas do município de Vitória (CRAS, UBS, CREAS, CCTI, dentre outros).

Compreendemos como efeito principal desta pesquisa uma certa abertura para diálogo e análise do cotidiano de trabalho, das práticas educadoras, de suas potências e percalços. Os professores do turno matutino têm conseguido sustentar um vínculo que ultrapassa a hierarquia comum do processo de trabalho e adentra suas práticas, seja em sala de aula ou nos outros espaços pelos quais ressoam.

De fato, o que vislumbramos como significativo não são formas que resultaram da prática de pesquisa, mas sim os processos analíticos que esta prática pode disparar/compor.

2. MILITÂNCIA: COMO CAMINHAMOS?

2.1 Militantia

O presente capítulo pretende agir como um tipo de mapa, mas não como os geográficos, repletos de informações sobre as características físicas do território. Será como um de pistas sobre a história da militância que foi [e é] desenhado baseado noutras variáveis: cartografaremos práticas, que são as relíquias presentes no território.

É sabido que todo mapa contém informações preciosas e que, geralmente, não são expostas em sua topografia. Para acessá-las é preciso olhar atentamente para como as variáveis tramam uma história em meio ao desenho cartográfico. Assim, nossa proposta é que este mapeamento seja um diálogo por meio do qual problematizaremos os processos sócio-históricos (que já estão desenhados numa topografia da história da militância), voltando nossa atenção aos seus efeitos no presente, para que nos atentemos às torções produzidas nessas linhas no cotidiano da ASO.

Interessa-nos discutir como a equipe da ASO tem dialogado com os modos militantes nela presentes. Além disso, colocamo-nos a investigar como um paradigma militante se atualiza e operacionaliza nesta EMEF. Esse interesse visa sustentar uma análise sobre como as mudanças provocadas na atividade docente são importantes para o relacionamento dos professores com os estudantes da ASO (leitura esta que é disparada a partir da perspectiva da educação crítico-libertadora de Paulo Freire).

Dessa forma, o mapa não terá a obrigação de seguir linearmente coordenadas geográficas para contar a história que buscamos. Ele precisará apenas deixar pistas para que a cada nova leitura seu desenho possa ser reinventado.

Uma pista não existe tão somente para levar à outra, antes para fazer com que o investigador se atente a *como* as conexões entre elas se formaram, possibilitando ao pesquisador a tarefa de produzir pensamento na busca pelas relíquias. Numa espécie de jogo de caça-ao-tesouro tatearemos como as pistas

encontradas nos levantamentos bibliográficos e nas experiências vividas podem nos ensinar para o exercício da militância na EMEF EJA ASO.

Essas pistas nos auxiliarão ao longo do capítulo a seguir vestígios, a partir do cotidiano da escola, *como* as transformações históricas nos exercícios militantes reverberam modos de se portar frente às questões que emergem no trabalho docente.

Interessa-nos acompanhar pistas, vestígios, relevos que tratam da emergência histórica de práticas de militância. Tracejaremos a constituição do sujeito da militância, suas vanguardas e as variações em ativismo, não pelo gosto historiográfico exatamente, mas como expressão de práticas que se presentificam na EMEF EJA ASO.

O tracejo histórico nos auxilia na análise e mesmo na colocação de problemas, como: *que modos* as ações de militância vividas por alguns professores nas décadas de 1980 e 1990 são atualizadas no trabalho realizado na EMEF EJA ASO? Em *quais espaços* são legitimadas as demonstrações dessas militâncias? E ainda, *de que modos* elas contribuem para a formação crítica dos estudantes?

Neste direcionamento, as preciosidades que buscamos não estarão escondidas, pelo contrário, será por meio delas que inventaremos o desenho do mapa. Para tatear pistas já deixadas por outros, realizamos um levantamento bibliográfico eletrônico no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e encontramos 792 registros para o termo militância. Destes, apenas 24 estão relacionados à grande área da Psicologia. Dentre as demais áreas, destacamos a Educação com 38 trabalhos, História com 40 e Direito com 5. Para o termo “ativismo” foram encontrados 855 resultados, dentre os quais destacamos que 34 estão relacionados à grande área da Educação e 332 à do Direito¹⁷.

¹⁷ A caracterização destas áreas foi realizada partindo dos dados extraídos da Plataforma Sucupira, que divide os trabalhos em subáreas do conhecimento e linhas de pesquisa.

Outras buscas foram realizadas no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) ¹⁸. Encontramos 367 resultados para a busca do termo “militância”, sendo estes 11 teses e 256 dissertações. Para o termo “ativismo” foram encontrados 370 resultados, dos quais 94 eram teses e 276 dissertações.

A realização de levantamento bibliográfico aponta para a forma que essas temáticas vêm sendo trabalhadas, bem como para compreender um pouco de sua complexidade e relevância para a aproximação das pesquisas acadêmicas com as dinâmicas macro e microssociais. Grosso modo, podemos afirmar que encontramos dois focos de trabalho: o primeiro vinculado a uma explicitação das militâncias partidárias no Brasil (história e ação dos militantes na fundação e consolidação em partidos) e o segundo vinculado a um exercício de militância na consolidação de leis.

Encontrar os caminhos deixados por outros pesquisadores nos auxiliou a cavar os próprios modos de andar na produção da pesquisa. Não iremos seguir os caminhos já trilhados: não faremos referência à militância partidária ou mesmo vinculada à produção de legislações (o que não nos assegura de nos confrontar com essas perspectivas neste trabalho). Interessa-nos, a partir do levantamento, seguir os rastros dos trabalhos acadêmicos encontrados que abarcam o conceito de militância como um conjunto de ações sociais que compreendem a manifestação de um comportamento coletivo (MACHADO, 2007).

Adiante trataremos de discorrer sobre algumas variações e transformações históricas que ocorreram sobre as elaborações deste conceito, mapeando indiretamente a existência de modos militantes.

Começaremos com a “militância-vanguarda” (SCHUBERT, 2014, p. 94), junto ao qual trataremos de cartografar algumas de suas modulações ao longo da História das mobilizações sociais no século XX. Em seguida, passaremos a dialogar com o *ativismo*, elucidando sua importância para a militância na

¹⁸ Este banco de dados está conectado a mais de 100 instituições de ensino superior e pesquisa e, dessa maneira, abriga um número em torno de 300 mil Dissertações e 110 mil Teses.

contemporaneidade. Por fim, buscaremos criar com nossas ferramentarias outros usos para a militância no contemporâneo do espaço escolar.

Tomar os conhecimentos teóricos tecidos sobre os modos *militantia* faz-se importante para a presente pesquisa, e este é um exercício que além de contextualizar as transformações sofridas, também nos ajudou a pensar como tais mudanças produziram em nossas ações cotidianas compreensões binárias sobre a militância, que se desvelam em quaisquer espaços que habitemos.

No decorrer desta pesquisa não era incomum que emergissem, na ASO, analisadores que enunciassem a existência de um paradigma militante. Mas, o que, de fato, um paradigma operacionaliza? A que nos referimos quando afirmamos a existência de um paradigma militante no contexto de uma escola de Educação de Jovens e Adultos?

[...] podemos dizer que todo paradigma refere-se a uma determinada estratégia de produção de conhecimento, socialmente compartilhada, na qual se atualizam: uma dimensão **epistemológica** (como conhecemos), uma dimensão **ontológica** (o que é isso a ser conhecido), uma dimensão **metodológica** (que ferramentas utilizamos nesta investigação) e uma dimensão **ética** (que valores conduzem nossas estratégias de produção do conhecimento) (NEVES DA SILVA, 2008, p.40).

Para Guareschi (2008), paradigmas surgem a partir da criação de problemas e, por conseguinte, das condições para sua resolução. Assim sendo, eles tratam das referências direcionadoras para a realização de uma atividade, que estão localizados num determinado contexto sociocultural. Ele “nos traz possibilidades de entendermos as formas e mecanismos que as pessoas utilizam para se inserir no mundo, estar no mundo ou de pensar e significar suas práticas ou a si próprias nele” (GUARESCHI, 2008, p. 8).

De acordo com Neves da Silva (2008), isso se dá porque, mais que uma estratégia de produção de conhecimento, um paradigma atualiza formas de valorização da própria experiência subjetiva. A existência de outras roupagens paradigmáticas nem sempre significa a invalidação e/ou extinção de um modelo anterior. Compreendemos que a existência desses “conjuntos de normas” afirma a multiplicidade de alternativas para se lidar com fenômenos diversos. Portanto, modelos, normas, regras, enfim, paradigmas são mutáveis, e, mesmo assumindo a

mutabilidade, estes modelos contêm uma natureza contraditória: cria-se um padrão (uma norma) que, para acompanhar as variações do ambiente, precisa ser capaz de variar.

Gostaríamos de elucidar que quando nos referirmos a um paradigma militante, estaremos tratando de modos permeados por contraditoriedades próprias, que disparam e conduzem as ações de militância e que sofrem alterações em meio à dinâmica social. Ainda com Neves da Silva (2008), faz-se imprescindível “mostrar o quanto os processos de subjetivação expressam determinados valores e que estes valores orientam nossos modos de existência e nossas estratégias de produção de conhecimento” (p. 41). Por esta razão, afirmamos que o paradigma militante atravessa sujeitos, mas não se aloca, nem se faz propriedade deles. Deste modo,

ao falarmos de ética e paradigmas não estamos querendo estabelecer uma relação artificial entre dois termos distintos, mas sublinhar a relação de complementaridade e de pressuposição recíproca entre ambos. Não temos de um lado a ética e de outro um conjunto de paradigmas. Temos, isto sim, determinadas estratégias de produção de conhecimento (paradigmas) que expressam determinados valores que orientam nossos modos de existência (ética)” (NEVES DA SILVA, 2008, p.42).

Nessa leitura do exercício militante, existe um agravante e assumir um lado apenas não era benquisto naquela equipe. Assim, as ações realizadas em prol de um grupo específico (negros, idosos, mulheres, jovens, população em situação de rua, etc.) dentro da heterogeneidade do público da ASO provocava o desvelamento de falas como “*o que você faz é ativismo e não militância!*”. Diante disso, cabe compreendermos melhor o sentido atribuído às palavras militância e ativismo.

O termo *militantia* tem sua origem no latim e denotava o princípio de subserviência que rege a atividade do soldado militar. Schubert (2014) nos apresenta uma genealogia das militâncias com o intuito de discutir a organização dos coletivos e movimentos sociais no contemporâneo. Para isso, o autor parte da definição encontrada no Dicionário Aurélio, descrevendo-as como práticas carregadas de “acepções religiosas, políticas e militares” (p. 91). Ele percorre o histórico das militâncias, desde o surgimento da Ordem dos Cavaleiros Templários, passando pela Rússia leninista até chegar ao contemporâneo e nos

apresenta análises sobre os efeitos que emergem a partir da apropriação e significação do termo ao longo dos tempos.

Vemos em Schubert (2014) que as relações estabelecidas entre as militâncias e as instituições religiosas, políticas e militares convergiam para o entendimento do militante como o sujeito que é considerado obstinado, dedicado a uma causa e que trabalha para defendê-la e propagar os ideais nela expressos. Em se tratando do viés político, a mobilização social é realizada como estratégia para difusão dos ideais coletivos e, por essa razão, requer um conhecimento histórico das lutas e o envolvimento do sujeito em tempo integral. Por mais que os espaços de vivência sejam distintos, esta é “a matéria política que orienta suas ações” (SOUZA, 2008, p. 118), o que nos indica que as ações de militância são indissociáveis da vida privada.

No século XIX, o sujeito da militância tinha como característica principal essa dedicação integral à mobilização coletiva, atividade que ocorria nas ruas, nas praças, nas fábricas, nos cabarés¹⁹ e inclusive no ambiente doméstico. Na medida em que determinadas mudanças (econômicas e políticas) ocorreram na sociedade estas alcançaram também o sujeito da militância. A conquista de direitos sociais e trabalhistas não blindou esses sujeitos em favor de sua militância (ou seja, outros tensionamentos e capturas se deram), e ainda que, por exemplo, a carga horária tenha sido reduzida ela passa a ser apenas uma parte da desgastante jornada de trabalho.

Em meio ao fortalecimento do sistema capitalista e as transformações sociais advindas primordialmente da Revolução Industrial, no século XX, a *obstinação* do sujeito-militante passou por modulações. A criação de espaços legítimos de luta não só retira a condição de clandestinidade como também delimita e regulamenta as ações desses sujeitos. Se antes as reuniões ocorriam nos cabarés, a partir do século XX elas são legitimadas a acontecer nas fábricas, criam-se fóruns para debate e os sindicatos ganham assentos nas discussões governamentais e patronais.

¹⁹ Locais onde ocorriam reuniões sindicais clandestinas na Europa do século XIX.

No Brasil, por exemplo, o retardo no processo de industrialização fez com que a Consolidação das Leis do Trabalho, de modo similar, ocorresse tardiamente – datada em 1943. Somente depois de duas ditaduras, que interromperam um breve período de governo democrático, é que uma Assembleia Constituinte foi convocada na intenção de sustentar uma democracia no país, fato que resultou da pressão civil e dos movimentos sociais. Conquistamos, por determinação do Artigo 5º inciso XVI da Constituição Federal, o direito à livre manifestação, contanto que se mantenha a ‘ordem social’.

Todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, **sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente** (BRASIL, 1988. GRIFOS NOSSOS).

Na coemergência do processo de industrialização e das leis trabalhistas, a própria ação militante tornou-se vinculada, no Brasil, ao Estado, no sentido de seu reconhecimento e legitimidade. Durante os anos 40, vai se delinear a noção de trabalhador e, conseqüentemente, de escolarização (VENTURA, 2008).

Na década de 1960, a eclosão de golpes de Estado alterou radicalmente o cenário político e econômico em nações do continente americano, que passaram a ser governadas por regimes ditatoriais militares. A limitação dos direitos civis, bem como a caça à toda e qualquer entidade e grupos de oposição aos governos, despertou após longo período de terror, principalmente naqueles que adotavam uma ideologia de esquerda, uma vontade de desobediência civil (THOREAU, 2010) que culminou no fortalecimento de grupos militantes [guerrilheiros ou não] por toda América Latina: os movimentos sociais.

Para Vinadé (2006), no Brasil, “a luta dos movimentos sociais surge com a luta de classes em nome de demandas sociais básicas, como saúde, educação e moradia, além, é claro, na luta contra o regime ditatorial brasileiro, que teve início em 1964 e prolongou-se até 1985” (p. 47-48). Martins (2008) narra como se deu a reação dos militares no Brasil frente às manifestações civis nos dizendo que:

O AI-5 veio depois de terem sido resolvidas as diferenças internas dentro dos altos comandos das Forças Armadas, depois que eles chegaram à conclusão de que aquela forma de ditadura praticada

durante os quatro anos anteriores não era mais eficaz, porque as forças políticas civis não aceitavam mais se submeter a ela. [...] Foi quando eles começam a dissolver as passeatas à bala e tiveram que ir pra outra forma de ditadura, mais dura e aberta, que passava por prender todo mundo que se opusesse ao regime, fechar o congresso, cassar mais gente e abolir o habeas-corpus (MARTINS, 2008, p. 35).

O Ato Institucional número cinco de 1968, AI-5 como ficou conhecido, colocou a militância na clandestinidade novamente com a “proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política” (BRASIL, 1968). Designava aos militares o poder de punir arbitrariamente qualquer sujeito e coletivos que se posicionassem contra o regime, cujo desfecho foi o disparo no número de desaparecimentos e mortes não oficializadas, principalmente de militantes.

A clandestinidade, o exílio e a censura obrigaram os grupos organizados a modificarem suas táticas. Alguns continuaram atuando mesmo em exílio e outros se tornaram guerrilheiros dentro do vasto território do país. “No que mais acreditávamos (...) era na luta armada, através do foco guerrilheiro, que chamávamos de vanguarda, ou seja, um grupo que iria montar, mobilizar, servir de catalisador para a revolução” (GARCIA, 2004: 133, apud VINADÉ, 2006, p. 49).

A geração que lutou em 68 tornou-se livre no momento em que disse: “Não vou me submeter. A ditadura não vai me obrigar, por meio da repressão e do terror, a ser menos do que eu quero ser. E eu vou ser alguma coisa diferente do que ela quer me obrigar a ser, mesmo que eu tenha de pagar um preço alto por isso”. E pagamos o preço – para muitos, um preço definitivo. Olhando para trás e olhando para frente, não tenho dúvidas de que valeu a pena lutar (MARTINS, 2008, p. 37).

Em 1985, chegou ao fim o governo dos militares, enfraquecido mediante as lutas populares. Semelhantemente, as manifestações de massa foram deixando o cenário sociopolítico do Brasil, dando lugar ao fortalecimento dos novos partidos políticos e associações de base. As pautas dos movimentos sociais sofreram transformações, tornando-se mais afirmativas e propositivas do que reivindicatórias. “A participação é compreendida através de participações periódicas e planejadas, procurando fortalecer a sociedade civil na busca da construção de uma nova realidade social” (GOHN, 2003, apud VINADÉ, 2006, p. 50).

2.2 Avant-garde

Percebemos, na ASO, rastros desses sujeitos da militância e encontramos na literatura pistas que nos ajudaram a compreender como esses traços se consolidaram.

Gostaríamos de realizar agora uma pequena pausa sobre o que Schubert (2014) denomina de militância-vanguarda e que é caracterizada por uma ação ‘tradicional’ de militar. Ele descreve militância-vanguarda como um conjunto de ações que comportou os movimentos que emergiram no início do século XX e que reivindicavam uma transformação radical da sociedade. No entanto, afirma que “a primeira manifestação, dessa moderna militância ocorre no contexto da Reforma Protestante, a partir da corrente teológica calvinista, que prega a ideia de homens escolhidos com deveres e tarefas **para a construção de uma república cristã**” (p. 92. GRIFOS NOSSOS). Somente no contexto da Revolução Industrial e pela emergência de uma classe de trabalhadores é que vemos uma nova significação para a militância tomar forma.

O termo “militante”, então, ultrapassa seu sentido propriamente religioso e/ou militar, referindo-se prioritariamente aos militantes de “esquerda”, agentes que atuam numa organização sindical ou partidária voltada para a conquista do Estado e para a transformação total da sociedade (SCHUBERT, 2014, p. 93).

A tensão sustentada pela divisão social, que evidenciava as discrepâncias econômicas entre trabalhador e patronato, foi denunciada pelos marxistas sob a designação de *luta de classes*. Esse conceito, ao longo do século, ganhou visibilidade sob a imagem do jogo de forças travado entre os partidos de esquerda e os de direita, sendo a esquerda entendida como a parcela da população que lutaria por um governo internacional do proletariado.

Na Formação Continuada, certa vez, discutimos a partir dos estudos freireanos a importância da Educação Popular como ferramenta para uma Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2011). Nesta ocasião, os professores pediram que explicássemos como a Psicologia Institucional analisava a compreensão freireana de ‘oprimido’ no contexto macropolítico atual. Procuramos introduzir no debate o conceito de subjetividade capitalística desenvolvido por Deleuze e

Guattari (2012), visando explorar com os docentes a relação entre de Estado, capitalismo, resistência e captura.

A partir dos estudos esquizoanalíticos, expusemos aos professores uma torção no pensamento sobre a luta de classes: a compreensão de que o Estado não é age apenas como macroestrutura localizada na figura dos governantes. De acordo com Deleuze e Guattari (2012), o fortalecimento do Capitalismo inaugurou uma nova forma de controle que ultrapassa a produção e o consumo de bens: trata-se do governo das subjetividades. A produção alcançou o processo de subjetivação, cuja matéria prima é o desejo, criando subjetividades capitalísticas (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

No contexto do diálogo narrado acima, os professores que vivenciaram a militância tradicional [a vanguarda] afirmaram que toda forma de captura empreendida pelo Capitalismo só existe em função da luta de classes. Outros replicaram alegando que se ainda existe luta de classes, ela se mostra de forma sutil, porém tão violenta quanto antes. Reiteramos ambas as compreensões afirmando que a opressão não está localizada apenas no acesso aos bens, e sim no modo com as classes abastadas dominam modos de vida.

Assim sendo, a noção de ‘oprimido’, como Freire (2011) narra, parece-nos uma leitura que ainda desvincula o sujeito da estrutura. O que queremos dizer é que precisamos vislumbrar na Pedagogia do Oprimido, não apenas uma denúncia sobre as dinâmicas sociais, mas um exercício de resistência às capturas de subjetividades.

No bojo dos acontecimentos de repercussão nacional em 2016 (ocupações estudantis devido ao sucateamento da Educação, escândalos de corrupção, golpe parlamentar, fortalecimento do pensamento conservador e outros atentados às mobilizações sociais), deixamos à equipe da ASO (e a nós mesmos) um questionamento: de que modo podemos transpor às capturas estatais para inventar um novo modo de militar? Como reassumir a frente de um campo de batalha cuja concretude das lutas se dá em vários planos? Se assim fosse, estaríamos criando uma nova vanguarda?

Vanguarda, do francês *avant-garde*, significa guarda avançada, o grupo que assume a frente da tropa no campo de batalha. Assim como *militantia*, este também é um termo militarizado, o que até certo ponto pode limitar a compreensão de luta e enfrentamento como ações exclusivamente vinculadas ao exército. Atualmente, encontramos menções da *vanguarda* como sinônimo de inovação, de mobilizações que principiam o rompimento de alguns paradigmas, principalmente, no que se refere ao campo das Humanidades.

Quem foi a vanguarda do século XX e como ela atuava? No que concerne às lutas sociais, diferentemente da maioria dos livros, não tomaremos como referência histórica da vanguarda militante a chegada dos bolcheviques ao governo da Rússia, mas sim o conjunto de ações que provocou a queda do regime autocrático naquele país.

Os movimentos operários de São Petersburgo em 1905 (também conhecidos como o ‘Ensaio Geral’) são considerados como as primeiras mobilizações antigovernistas do século XX e concatenaram na Insurreição Anônima de fevereiro de 1917 e na destituição e morte do czar Nicolau II, seguida da implementação do governo provisório – que meses depois fora derrubado pelos bolcheviques (WEBER, 2005).

Não nos interessa aqui discorrer sobre os governos ditatoriais que fortaleceram a Rússia no cenário mundial e que, em virtude de suas ações, acabaram por enfraquecer o ideal socialista. Queremos ressaltar a importância das mobilizações sociais espontâneas que, àquela época, foram capazes de transgredir o regime de governo russo, propondo a reforma que supostamente garantiria ao povo a governabilidade sobre o seu território.

Nossa grande vantagem de 1905 foi o fato de que, ainda durante essa fase do prólogo revolucionário, nós, os marxistas, já contávamos com o método científico de compreensão dos processos históricos. Isso nos permitiu entender aquelas relações que o processo material da história só revelava como uma série de indícios. As caóticas greves que em 1903 estouraram no sul da Rússia nos tinham fornecido o material necessário para entender que uma greve geral do proletariado, e sua posterior transformação numa insurreição armada, se tornariam o método fundamental da revolução russa (TROTSKY, 1989).

Propomo-nos a pensar as vanguardas como ações que não se agarram, particularmente, em grupos esquerdo-marxistas, o que nos ajuda a ampliar o campo para as minúcias e os efeitos dessas ações. Ainda assim, nosso posicionamento de afirmar que a militância não dialoga apenas com o marxismo ortodoxo é um desafio que não se pretende ousado ou combatente. Na realidade, o que intentamos é cartografar alguns modos *militantia* para justificar que o engajamento por uma ‘mudança social’ não está distante de nenhum de nós e, tampouco, é privilégio de determinados grupos ou segmentos populacionais.

No concreto das lutas em educação de Jovens e Adultos, o que propicia a presença de uma militância-vanguarda, ou mesmo uma militância estritamente marcada por um certo modo de agir? Que deslocamentos são feitos nesse mote de militância-sujeito-vanguarda?

Entendemos que a condição de proximidade se dá justamente pela capacidade desse engajamento emergir por diferentes meios e formas, ou seja, é possível agir de muitas maneiras sem que se perca a qualidade de sujeito engajado com as questões sociais (um professor que não participa de nenhum movimento social organizado, mas suas práticas em sala de aula incitam, cotidianamente, transformações na vida dos estudantes). Até mesmo a vanguarda é composta por múltiplas características, cuja emergência se dá por diversas estratégias de atuação – como, por exemplo, a *vanguarda artística*.

No Brasil, a principal representação dessa categoria se fez com o surgimento do movimento que culminou na Semana de Arte Moderna de 1922, elaborada por um grupo de artistas que, por meio de suas obras, intervieram no modo europeizado como o pensamento sobre as Artes estava estruturado por aqui. O *Grupo dos Cinco*, formado por Menotti del Picchia, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, trouxe ao cenário artístico brasileiro uma série de questões, tais como: a quem se destinam as Artes? Qual parcela da população tem acesso a elas? Que realidade elas representam e, conseqüentemente, qual sua importância para a população brasileira?

Assim, dispararam e defenderam o rompimento radical com a importação das técnicas artísticas europeias, apontando para a importância de criar, mais que sua representação, uma expressão das brasilidades no mundo das artes plásticas, literatura e música. “Um grupo inquieto diante das possibilidades e traçar um perfil mais livre, com a quebra de cânones que impedem a renovação da criatividade artística” (AJZENBERG, 2012, p. 26).

Outro exemplo das múltiplas faces da vanguarda no Brasil ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (LIMA et al., 2006), um documento redigido por sujeitos vinculados à Educação, que exigia a “Reconstrução Educacional no Brasil” e buscava alcançar não somente a reformulação das diretrizes e as bases do currículo, mas também a criação de fato de uma nova política educacional. Por meio dele, os educadores alegaram que a escola pública tradicional sofria um grau de hostilidade decorrente do projeto de sociedade que vinha sendo traçado.

Sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores (...) **transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares** (LIMA et al., 2006, p. 189. Grifos nossos).

Por isso, por mais que reformas fossem realizadas, era preciso modificar por completo a estruturação da Educação para que ela deixasse de ser destinada apenas a sujeitos privilegiados socialmente e passasse a atender as demandas reais da população brasileira. A função social da educação fora defendida como sendo a obrigação de “formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (LIMA et al., 2006, p. 191). Já era, pois, tempo de se incutir uma transformação que ampliasse as condições de acesso e, conseqüentemente, o percentual de pessoas em processo de escolarização no Brasil.

As vanguardas na arte/educação/militância caracterizam-se por um forte viés de oposição e invenção de novos meios de expressão. Historicamente, sua finalidade seria sua ‘dissolução’ em outros modos, em encontrar outras vias de

atuação. Por vezes, há tentativas de sua manutenção na integralidade, ou mesmo em defesas de suas manifestações ‘puras’.

A presença em várias frentes da escola nos permitiu enxergar certo abrandamento das tensões entre professores, pesquisadores e a própria equipe gestora. As análises dos pesquisadores deixaram as linhas do diário de campo e ganharam território criando um trabalho vivo. Mais adiante, chegamos à uma conclusão coletiva: a ASO é uma escola militante, independente se essas militâncias são feitas por vanguarda ou não, já que seu exercício pode se modificar (o que de fato ocorre) mas, ainda assim, é possível manter na EMEF os princípios de garantia de direito de acesso e permanência à escolarização.

Além disso, a ASO comporta outro viés de ação, de natureza política e também ética. Vejamos o relato de uma professora sobre sua experiência de trabalho na ASO:

Eu entrei em 2013 na Admardo, de lá para cá eu observei que o que eu não fiz no regular eu acho que consegui fazer aqui. Na verdade, no regular, eu nem me propunha também. Comecei a ter essa atitude, de eu ver de outra forma depois que eu entrei na Admardo. Então eu já consegui ver alunos que entraram aqui, alunos que a gente achava que ‘esse menino vai morrer’ ou ‘até ano que vem esse menino morre’, e ver que esse menino agora está trabalhando, fazendo outra coisa, que o menino está no Ifes!

É visível a ocorrência de uma transformação ética no fazer-docente acima narrado. Durante o acompanhamento que realizamos junto a esta professora, ficou nítido o seu empenho quanto ao aprendizado dos estudantes. Por mais que fosse vista por alguns companheiros como descomprometida com as causas políticas que a EMEF acolhe, ela se mostrou disposta [ainda que com fragilidade afetiva] a acolher os estudantes da ASO para diálogo e orientação.

2.2 Dos rastros de militâncias na ASO

Na EMEF EJA ASO, a vanguarda é identificada por parte dos professores (principalmente, os novatos) como um grupo de educadores cuja trajetória de militância comparece fortemente em suas falas e práticas em sala de aula, além das suas inúmeras atividades extrassala que geram uma agenda repleta de ações

junto a fóruns, coletivos sociais, reuniões com gestores e em suas próprias comunidades (associações de moradores, igrejas, centros de juventude, etc).

Quando iniciamos o campo de pesquisa, parecia-nos que a dita “vanguarda admariana” não dispunha de muita paciência para dialogar com os novos professores. Todas as ações eram realizadas com tanta urgência que as formações continuadas não faziam jus ao seu caráter formativo, ou seja, a prioridade era atender às demandas da Secretaria de Educação para o preenchimento de documentações, por exemplo, e não a manutenção de um espaço de estudo e diálogo constante sobre a práxis do educador.

E, como num ciclo vicioso, aqueles que chegavam entravam no ritmo acelerado sem compreender muito bem o que acontecia. Seja por sua formação ou percurso de trabalho, eles reproduziam as mesmas práticas de escolas tradicionais (primazia do conteúdo sobre a experiência, por exemplo), o que, de certo modo, não é benquisto na ASO.

A estranheza frente à uma escola militante era notável, e vinha não apenas dos professores recém-chegados, mas também daqueles que se mantinham, há tempos, ‘neutros’²⁰ nas discussões. Por diversas vezes presenciamos grupos de professores se referindo a essa vanguarda como ‘o paredão’, como menção à imponência e indestrutibilidade de suas decisões para a escola.

Essa não era uma impressão ilegítima, visto que os sujeitos cognominados como ‘paredão’ de fato agiam de modo endurecido com algumas questões. Por exemplo, quando chegamos à ASO estranhamos uma fala que era muito recorrente: “nós já discutimos isso aqui!”. Não vamos ficar retomando isso sempre!”. Acontece que a rotatividade de docentes nas EMEFs é uma realidade do sistema educativo, dada a realização anual de processos seletivos, e, por este motivo, os professores que chegavam na ASO e colocavam questões ‘já discutidas’, muitas vezes, não tiveram contato com a proposta educativa que embasa o PPP da EMEF EJA ASO.

²⁰ O uso das aspas se justifica, neste caso, na descrença da ideia de neutralidade política. Para nós, há sempre um posicionamento assumido, ainda que este não esteja explícito.

Com o passar do tempo de trabalho, juntamente com as/os demais pesquisadoras/es, fomos convidados a integrar as reuniões da equipe gestora (coletivo composto, em sua maioria, pela figura dos militantes). Nestas reuniões, percebemos que ‘o paredão’, na realidade, era composto por profissionais que apresentavam cansaço, pois as atividades da própria docência aliadas à quantidade excessiva de compromissos e pautas em que eles se envolviam já os havia desgastado para lidar com certas situações do dia-a-dia na escola. No entanto, o adjetivo foi atribuído a eles muito mais pela postura rígida que eles assumiam quando se tratava de defender alguns dos princípios da escola do que pelo cansaço que aparentavam.

Como a escola se encontrava com o quadro de profissionais defasado, a sobrecarga de trabalho era visível. Assim, ao fazer parte da equipe gestora, nós, pesquisadores, engajamo-nos com questões que antes passavam despercebidas, como os eventos realizados pela escola (seminários, festas temáticas, e até mesmo as próprias formações). Nossa participação deixou de ser pontual e se tornou crucial para nós e para a escola, de modo que acabamos por assumir a oferta constante de oficinas para os seminários, fato que nos aproximou também dos estudantes.

Os planejamentos de aula junto aos professores ganharam consistência, pois, ao adentrar cada vez mais as minúcias do cotidiano da escola, conseguimos colocar em análise as dificuldades, limites e potências da docência na Educação de Jovens e Adultos. Tanto nos planejamentos coletivos com estudo de casos quanto nos restritos às duplas, disparamos questões com as seguintes: Como se posicionar em turmas onde é frequente a presença de sujeitos sob efeito de entorpecentes? A quem os professores devem recorrer ao identificar uma situação de violação de direitos humanos? O que se tem vislumbrado como significativo no trabalho realizado em sala de aula?

Para uma das professoras entrevistadas, o trabalho ganha significância quando os conteúdos ensinados extrapolam a escolarização, ganham contorno no cotidiano fora da sala de aula e provocam melhora na qualidade de vida dos estudantes.

Coisas que a gente pensa que eles precisam saber e coisas que eles podem utilizar na vida deles fora da Admardo. [...] Então eu estou pensando no que eles vão fazer em casa, o que vai ser da saúde deles, como é que essa galera vai se alimentar... Eles vão sair para trabalhar, às vezes trabalham de noite. A gente tem aluno aqui que trabalha à noite, e o que é que eles podem fazer para ter uma qualidade de vida um pouquinho melhor?

O processo de industrialização do país compõe as lutas pela Educação e a Educação de Jovens e Adultos, afinal, foi por conta da necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado que os governos de 1940 a 1950 incentivaram a alfabetização maciça da população, bem como a criação de cursos profissionalizantes. No entanto, a Educação era destinada a determinadas parcelas da população e, por mais que o índice de analfabetismo tivesse diminuído, o acesso ao ensino médio e superior não foi garantido às populações periféricas e de baixa renda.

É exatamente pela negação do acesso e permanência à Educação, marca do Brasil ainda nos anos 2000, que a ASO, num desdobramento dos movimentos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, inicia sua história como um projeto de extensão universitária para alfabetização dos funcionários da Prefeitura Municipal de Vitória e, ainda hoje, recebe uma grande demanda de idosos que evadiram da escolarização (ou sequer os iniciaram) para trabalhar na construção civil e também nas lavouras na época da expansão industrial.

Tivemos acesso a histórias como essa no período em que formamos equipe com os professores de Artes e História, ocasião em que discutimos trabalho infantil em uma turma composta por idosos, localizada no Centro de Convivência para a Terceira Idade do Bairro Maria Ortiz. Durante as aulas, produzimos textos e relatos orais para resgate da história dos estudantes, que nos apresentaram o seguinte contexto: sete dentre as dez mulheres daquela turma, quando crianças, foram enviadas à outra cidade para trabalhar em casas de família de renda superior, que supostamente garantiriam a essas meninas o acesso à escola, fato que raramente acontecia.

Esta cena da escola se relaciona ao nosso problema de pesquisa, pois demonstra que ainda que direitos fossem conquistados, garanti-los é nosso maior desafio como psicólogos, educadores, militantes – e também consiste no desafio

da EMEF EJA ASO. Por questões ligadas ao processo de trabalho, como por exemplo, a necessidade de se trabalhar em múltiplas cargas horárias, o acesso dos estudantes à educação formal fica reduzido ao tempo em que estão na escola.

Desta maneira, é principalmente pelas práticas em sala de aula que os docentes da ASO criam condições para que as narrativas apareçam. Isso tem oferecido à toda equipe escolar histórias/narrativas/conhecimentos antes desconhecidos e que vem disparando ações protetivas e afirmativas na EMEF. À medida que a pesquisa avançava, fomos percebendo que é a indignação frente à negação do direito de acesso e permanência na escola que sustenta o paradigma militante na Admardo. E neste sentido, na EMEF EJA ASO milita para garantir o acesso e a manutenção do espaço escolar, bem como o diálogo com as demais políticas públicas.

Essas cenas nos ajudam a demonstrar como o paradigma militante age pois comportam elementos característicos de um paradigma, como já anunciamos: conjunto de orientações cujo caráter normativo carrega contraditoriedade, pois precisa ser mutável. Comparece, assim, a presença deste paradigma no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF, que é um conjunto de diretrizes e princípios para a atuação dos professores, gestores para com os estudantes e também com os equipamentos públicos os quais estes acessam (CRAS, CREAS, UBS, CAPS, etc).

Outra característica marcante é uma compreensão binária sobre a militância que comparece à EMEF: ou se é militante e luta por tudo, ou ativista e se limita a agir em prol de uma pauta específica. Tal leitura nos ficava evidente quando os professores decidiam sobre as equipes que ficariam responsáveis pela organização dos eventos da escola. Ao mesmo tempo em que se distribuía os organizadores dos seminários por afinidade, cobrava-se que fosse feita uma troca dessa estratégia e, dessa maneira, tensionar que outros sujeitos se envolvessem com pautas que normalmente estes não se envolviam.

E, por fim, cremos que é preciso avaliar como as próprias ações dos professores vêm reformulando um novo modo de militar na Educação de Jovens e Adultos. Lembremos, pois, que as militâncias sofreram transformações no modo

de orientar suas ações, porém essas modulações não se deram de forma estanque. Detrás dessas afirmações, há muitas páginas da história que foram percorridas para que fosse possível afirmar a existência de uma escola militante nos dias atuais.

Na ASO, o paradigma militante quase sempre se apresentava na forma de analisadores. Isso ocorria principalmente quando precisávamos dar curso ao desenvolvimento de determinadas atividades, que eram de suma importância para a manutenção da escola como um espaço democrático de aprendizagem e produção de conhecimento. As reuniões de gestão, ocorridas majoritariamente nas segundas-feiras, foram espaços onde esses jogos de força eram mais explícitos.

Com a iminência da troca da gestão municipal após as eleições de outubro de 2016, por exemplo, a escola precisava, urgentemente, avaliar e traçar estratégias para manter suas salas de aula dentro dos equipamentos públicos para não perder espaços tão importantes na cidade. Numa dessas reuniões, recebemos a notícia de que um abrigo para população em situação de rua com necessidades especiais entrou em contato com a equipe gestora solicitando 15 vagas para seus usuários. A princípio, mapeamos em quais espaços poderíamos alocar esses estudantes para garantir que todos fossem matriculados na escola. Um dos coordenadores se posicionou contrário aos ‘encaixes’ dizendo que a escola precisava, urgentemente, largar o hábito do “jeitinho brasileiro” e assumir de fato a militância que diz defender.

Algo semelhante ocorria no que tangia às transferências de estudantes em idade regular para a escola (principalmente em se tratando daqueles em cumprimento de Medidas Socioeducativas) amparados na ideia de acolhimento às diversidades. Essa situação se configurou como analisadora porque deu visibilidade a instabilidade de alguns posicionamentos adotados pela escola e nos conduziu à realização da análise.

Acolher a este tipo de demanda requer um esforço que diz respeito não só à oferta de vagas, como também à logística dos espaços onde estudantes são alocados (devido aos conflitos de território, muitas vezes, provenientes do

envolvimento de alguns destes sujeitos com o tráfico de drogas) e a reação de parte dos professores que lidam de forma arredia/desconfiada com a presença deles.

Assim sendo, ao mesmo tempo em que a escola se propõe inclusiva e busca garantir o direito ao acesso e permanência no processo de escolarização, ela tem lidado com questões que, por vezes, ultrapassam sua capacidade de resolução. Ela se via diante do risco de acolher a qualquer custo os sujeitos que são considerados “refugo do sistema educacional” e os professores demarcaram a necessidade de exigir que o sistema educacional não mais atribua a estes estudantes o predicativo de “sujeitos indesejáveis”. Não negamos a importância deste tipo de acolhida, porém é importante pensar quais efeitos elas vêm produzindo na Educação de Jovens e Adultos.

Outra questão em torno da qual o paradigma militante, seus embates, contradições e afirmações, comparece é o aumento significativo do número de pessoas portadoras de necessidades especiais nas escolas de EJA. Face a esse aumento, como decidir o eixo das ações da escola? Se o norte das ações se pautam em acolhimento às diferenças, incentivo à permanência dos estudantes, adequação dos trabalhos à concretude das realidades, como recusar matrículas? Se por um lado, não é simplesmente ignorar os pedidos de matrícula, pois fere, claramente, os princípios da escola, como negar que esse aumento reforça ainda mais a ideia de que a EJA tem se tornado um “depositário”?

Desse modo, faz-se necessárias ações que ultrapassem a proposta do acolhimento, que garantam que as demais escolas também aceitem estes estudantes. Não bastaria, assim, acolhê-los em turmas já lotadas. É de igual urgência que seja pleiteado pelos educadores (e pela população como um todo) junto à Secretaria de Educação a abertura de novas turmas, com contratação de mais profissionais, e também a criação de outras escolas diurnas de EJA para ampliar a oferta de ensino.

Na ocasião em que essa pauta de discussão foi apresentada aos professores, questionamos como a ASO se entendia em meio a este movimento de ‘higienização’ das escolas tradicionais e, conseqüente, transferência destes

estudantes para a EJA. As respostas obtidas enunciaram certa insegurança por parte da escola, que ao passo que buscava agir junto ao Fórum de EJA para a abertura de novas turmas, via-se também no impedimento ético de negar matrícula a estes estudantes.

Em alguns espaços, é recorrente que associações de moradores e coordenadores de equipamentos públicos se posicionem contrários à permanência da escola nos espaços cedidos. Para um dos coordenadores da ASO:

Ao invés de lutarmos para que as escolas aceitem esses estudantes nós os recebemos sem sequer questionar. Infelizmente nós não damos conta. Não pode ser assim!

Analisando a postura adotada por grande parte dos professores desta EMEF, parece-nos que ‘assumir a militância’ na ASO também significa se colocar na linha de enfrentamento com as instâncias educacionais superiores, com os gestores municipais, e até mesmo com a comunidade. Um fato que explicita essa afirmação ocorreu com uma das turmas do primeiro segmento, que está situada dentro de uma Unidade Básica de Saúde. Nomearemos este ocorrido como *analisador-UBS*.

A sala de aula em questão faz divisão com dois outros cômodos da UBS. Por diversas vezes, a professora regente pediu aos servidores que respeitassem o espaço da turma, chegando a solicitar uma reunião com o coordenador do equipamento para tentar resolver a questão. Isto porque alguns funcionários adentravam o espaço da turma para acessar as outras salas, e até mesmo para fazer uso do bebedouro da turma.

As estudantes relataram sentirem-se prejudicadas devido às inúmeras interrupções na aula feitas pela falta de silêncio. O analisador-UBS disparou a necessidade de agendamento de uma reunião com a equipe da UBS. Nesta reunião, ASO e UBS discutiram os relatos feitos pelas estudantes e pela professora regente e avaliaram a permanência da escola nas intermediações do equipamento.

2.3 Deslocamentos na militância-vanguarda: *aktivismus* e os novos movimentos sociais

De origem alemã, *aktivismus*, o dicionário Aurélio (2016) traduz e define o vocábulo ativismo como uma “atitude moral que insiste mais nas necessidades da vida e da ação que nos princípios teóricos” ou a “propaganda ativa do serviço de uma doutrina ou ideologia”. É considerado um posicionamento, um conjunto de “ações coletivas, politicamente orientadas, que demandam ‘transgressão’ e ‘solidariedade’ para a consecução de um objetivo comum” (BATISTA, 2012, p. 17). “Comum” que, muitas vezes, direciona-se para uma compreensão identitária nas relações sociais. Condição que uniria os indivíduos pela semelhança – cultural, de gênero, política.

A noção de *comum* em Jean-Luc Nancy vai de encontro à de identitariedade. Rena (2015) afirma que “para Nancy, o comum não é algo que se possa ‘produzir’ ou pelo qual se luta para obter. Ele, de fato, antecede ao ser, é o ‘nosso dado primeiro’, ‘condição ontológica do ser’, pré-requisito e possibilidade de ‘ativar’ qualquer política, mas também de limitá-la” (p. 222). Em contrapartida, a comunidade não está ligada a ideia de essência, “ela é o que acontece na coexposição dos seres uns aos outros, no ser-em-comum sem as pesadas mediações de instituições ou modelos que dirigem as condições das relações” (RENA, 2015, p. 223).

Com Jean-Luc Nancy vemos que uma compreensão deturpada do ideal de comum pode nos levar a acreditar na semelhança entre os sujeitos como a única via de união social. Na contramão disso, ele afirma que o comum é o que se manifestará nas relações quando elas não passarem mais pelo crivo e regulamentação das instituições. Quando não houver predeterminação do como se viver é que haverá, então, brecha para se experienciar o comum. Talvez possamos afirmar que essa *comunidade* seja o objetivo maior das *militantia*, objetivo esse que, historicamente, tem sido construído de forma plural.

Apesar dessas distinções no modo de condução das ações, não existe uma separação entre o ativismo e as outras militâncias. O ativismo é uma das manifestações da hibridação das expressões sociais, dos movimentos sociais

tradicionais, da vanguarda, etc. Em alguns momentos da história, principalmente em momentos de crise política e econômica, essas expressões se encontram e agem conjuntamente, mas sem perder seu caráter plural. Sobre isso, Scherer-Warren (2014) recorre às *Jornadas de Junho*, ocorridas em 2013 no Brasil, para afirmar a tese de que

as manifestações expressaram o momento ‘multidão’ dos movimentos, que pode sugerir erroneamente um sentido de unidade, a qual pode ser uma unidade no ato de manifesto, ou de protesto, ou de direito a voz pública, mas não necessariamente uma unidade na política ou na utopia para a transformação (SCHERER-WARREN, 2014, p. 17).

Sabendo dessa pluralidade, perguntamo-nos como então as ações do sujeito-ativista se diferenciam daquelas tomadas pela vanguarda e dos movimentos sociais organizados? Primeiramente, o ativista não precisa estar vinculado a nenhum tipo de movimento social organizado. A expressão da coletividade no ativismo está para além da reunião física ou da massa. Um sujeito pode agir sozinho, provocar num ambiente de cibercultura algum tipo de ação e sem que a ação deixe de ser coletiva.

Pela heterogeneidade de suas performances, o ativismo pode ter caráter efêmero quando articulado a lutas imediatistas ou de médio prazo, como aquelas disparadas pelo aumento tarifário dos transportes urbanos em 2005 e 2013, ou até mesmo a luta dos estudantes contra a reorganização escolar em São Paulo entre os anos de 2015 e 2016.

Nas últimas décadas, o ativismo vem ganhando força com movimentos que demarcam um limite ao silenciamento sofrido historicamente pelas minorias. Para além de uma reivindicação, o que enunciam são palavras de ordem que escancaram as intolerâncias de um conservadorismo moral e elitista.

Scherer-Warren (2014) traça uma tipologia das expressões sociais no Brasil procurando analisar como atuam as massas, seus objetivos e papel político no contemporâneo. A autora divide o ativismo brasileiro nas seguintes características: movimentos sociais organizados, manifestações ou marchas dos movimentos sociais, manifestações amplas da cidadania e/ou dos indignados, manifestações-bloqueios ou formas de ação na rua, ação-manifesto sociocultural (SCHERER-WARREN, 2014). Deste modo,

a relação entre movimentos sociais organizados, o ativismo cidadão de uma forma mais ampla e a atuação nas manifestações públicas, vem indicando avanços no campo político da cidadania para além daqueles referentes às demandas no campo das políticas institucionais e governamentais, essas últimas predominantes nas interpretações das mídias de massa. Destacam-se as lutas, os projetos e as utopias nas seguintes direções: mudanças sistêmicas; mudanças sociopolíticas e culturais, demandas no campo dos direitos humanos e políticas de empoderamento da cidadania... (SCHERER-WARREN, 2014, p. 31).

Sobre as manifestações amplas da cidadania, analisamos que esse tipo de mobilização tem sido facilmente identificado em ambientes de cibercultura, como as redes sociais, blogs, etc. Para Rodrigues e Sinval (2011) “essas formas de atuação foram ainda mais reforçadas pelo uso contínuo da Internet, ou seja, **os coletivos sociais entenderam a necessidade da interconexão nesse universo de intercâmbio instantâneo de informações**” (s/p. Grifos nossos).

É fato que o conflito e disputas entre a luta popular e o poder hegemônico há algum tempo vem acontecendo em outro campo: do conhecimento. As ações predatórias da classe dominante adquiriram ares mais sofisticados de atuação, manifestando sua violência raramente de forma explícita, haja vista a indesejável impressão negativa por parte da sociedade. Dessa forma, os coletivos organizados precisaram adaptar suas estratégias de luta para poderem disputar com condições mínimas de igualdade (RODRIGUES; SINVAL, 2011, s/p).

Se no século passado associávamos o ativismo a pequenos grupos que buscavam defender patrimônios da humanidade (como WWF, Greenpeace, etc), agora, vemos emergir um tipo de resistência ativista vinculado à luta por existências dignas; que dialogam com os Direitos Humanos, mas não se prendem a seus organismos e normas. Isso faz com que as ações desses coletivos ciberativistas funcionem como uma construção de desvios, subversões que ocorrem como focos guerrilheiros em rede, e que mesmo sem empunhar armas, também se aproximam daquilo que Thoreau (2010) chama de desobediência civil.

Enquanto os “velhos movimentos sociais” se preocupavam fundamentalmente com redistribuição, relações capital-trabalho e controle sobre o Estado, os “novos movimentos sociais” se dedicavam à afirmação de identidades, “definições da boa vida” (Habermas, 1987, p. 33 apud Alonso, 2009, p. 62) e “inovação cultural” (Melucci, 1989, p. 61). Além disso, supostamente se caracterizavam pelo seu desinteresse em tomar o poder do Estado. Esses autores caracterizaram os movimentos sociais como promotores de mudanças “dentro da sociedade”, mais do que especificamente tendo como objetivo influenciar a ação do Estado por meio da defesa ou contestação de leis ou políticas públicas (ABERS; BÜLOW, 2011, p. 55).

Analizamos que na ASO o ativismo, por vezes foi tratado de maneira pejorativa, principalmente quando se tratava de iniciativas ditas individuais. Na realidade, chamava-se de ativismo ações que fossem realizadas individualmente, sem passar pelo crivo das reuniões e que atendessem a grupos específicos presentes na escola. A compreensão de alguns professores entrevistados é a de que a EMEF EJA ASO ainda não tem muita consciência de que ‘tomar algumas causas para si’ poderia enfraquecer (naquela escola) outras causas presentes e tão necessitadas de ações afirmativas quanto qualquer outra. Em contexto de entrevista, um dos docentes expõe:

Até a nossa escola que se propõe militante as pessoas levam muito pela questão do ativismo. É a sua causa que é a mais importante que a do outro, que essa militância também dentro da escola eu acho que ela tem que ser um conjunto de militâncias. Porque não dá para deliberar a favor do movimento negro mas esquecer de deliberar a favor do movimento gay. Entendeu? Não dá para colocar na balança, não dá para priorizar ou colocar como essencial um e não essencial outro. A escola não tem equilíbrio para essas coisas. Mas eu acho importante que, ainda assim, traga as militâncias do jeito que está vindo... Mesmo que seja tortuosa porque é necessário. Nenhuma escola fala de militância, entendeu?

Uma ponderação feita por este mesmo professor, ainda em contexto de entrevista, diz respeito aos eventos realizados pela equipe, principalmente os seminários temáticos, cuja função de organização muitas vezes era direcionada a pessoas que tivessem o “perfil” característico das discussões. Esse direcionamento, na visão dele, apenas encaixava as identidades e bandeiras em seus lugares comuns. Ainda segundo ele, um desafio para a escola é que os seminários sejam coordenados por pessoas que não têm afinidade com os temas, proporcionando, assim, uma experiência formativa de desconstrução de preconceitos e reinvenção de práticas docentes.

São essas coisas que fiquei me perguntando: se o seminário é contra a homofobia e a escola é didática e que é para todo mundo aprender, então por que eu preciso aprender sobre isso? Não que eu não precise, mas tem outras... Ah! É essa militância meio descarada, eu acho. Você que é gay, você que resolva isso, você que é preta, você que resolva isso. E não tinha que ser. Devia ser um hétero branco para fazer isso. Porque a militância não pode estar relacionada ao seu ativismo”.

Quando questionado sobre a sua posição nesse jogo de forças, se ele se percebia assumindo o lugar de militante ou de ativista, o professor primeiramente expressou uma certa confusão ao analisar suas próprias falas e, em seguida,

respondeu: “*eu acho que eu sou ativista dessa proteção e sou militante das outras questões que o grupo acorda*”. A proteção a que se refere é um conjunto de ações imediatas para proteger principalmente a integridade moral e física dos estudantes. Já a militância, significaria um acordo coletivo pautado em ações afirmativas.

Retornando à História, outro exemplo das múltiplas faces do ativismo foram os coletivos anônimos que fazem uso de táticas *black-blocs*, movimentos que tem atuado como manifestações-bloqueio (SCHEREN-WARREN, 2014) por meio das quais os pequenos²¹ grupos de ativistas, cuja marca são os rostos protegidos por máscaras e/ou camisas e vestimentas de cor preta, provocam interrupções no fluxo contínuo das cidades. Apesar de compreender que se trata de uma tática de guerrilha urbana, a nomenclatura *black-bloc* foi, por muitos de nós que estiveram nas ruas durante as *Jornadas de Junho*, utilizada para se referir a estes coletivos anônimos.

Em 2013, participando das *Jornadas*, pude acompanhar de perto as ações dos BB e, ao contrário do que a grande mídia brasileira diz, não se tratavam de pessoas que destruíam patrimônios [públicos e privados] visando produzir o caos pelo caos. Scheren-Warren (2014) apresenta a leitura de que esse tipo de manifestação ocorre como ação de enfrentamento dos “desiludidos” ao silêncio das políticas institucionais. Assim sendo, a autora compreende “a violência na política por parte da sociedade civil como uma ausência de resposta das instituições” (SCHERER-WARREN, 2014, p. 26).

Em Vitória, as/os *black-blocs* atuavam protegendo os demais manifestantes das ações truculentas da polícia militar, que atirava bombas de efeito moral e bala de borracha em pessoas desprotegidas [e que muitas vezes nem faziam parte das manifestações]. Mesmo sendo conhecidos por não se aglutinarem em pontos específicos, era bastante comum, antes de sairmos para as marchas nas ruas da capital do Espírito Santo, que as/os *black-blocs* passassem pela concentração ensinando como nos proteger dos efeitos do gás lacrimogêneo

²¹ A estratégia de sair em pequenos grupos é utilizada para facilitar a dispersão e a presença do movimento em vários espaços das manifestações.

e como agir quando as bombas viessem em nossa direção²² – também prestavam socorro quando algum de nós se feria.

Tais informações também eram veiculadas nas mídias sociais (Facebook, Twitter e Instagram) antes dos atos e isso chamou a atenção dos veículos de comunicação. As investidas da mídia brasileira contra os *black-blocs* dispararam estudos sobre a sua atuação nas manifestações sociais no Brasil, mas estes não foram eficazes em traçar um perfil ideológico das/os ativistas.

Vejamos, então, mais esclarecimentos sobre ativismos e militâncias por parte de três dos professores entrevistados. Buscamos fazer com que as entrevistas fossem um momento de análise sobre o trabalho para além das Formações Continuadas. Diante disso, o primeiro deles explana sobre as diferenças entre militância e ativismo:

Então... a minha postura sobre militância é, de fato, no aspecto coletivo. Eu acho que é diferente do ativismo. Se você é ativista, você parte de um princípio mais do campo pessoal. E a militância não, eu acho que é um acordo coletivo talvez de vários ativistas, mas é um acordo coletivo, né. Aí essa defesa não deve estar vinculada ao seu ativismo pessoal.

Dentre muitas outras, esta fala²³ nos despertou curiosidade no sentido de compreender como este professor conseguia levar o trabalho na Admardo de modo tão engajado, mas com uma compreensão tão separatista quanto às ações coletivas (visto que é reconhecido por sua capacidade inventiva na realização de projetos com estudantes e também nos planejamentos para as formações continuadas junto aos demais docentes). Seu ritmo acelerado de trabalho, atrelado à significativa presença de tensões de diversas naturezas na ASO (políticas, pedagógicas, didáticas, etc.) produziram no corpo deste educador, conflitos que o mantiveram no estado de adoecimento por vários meses. Com o passar do tempo no campo de pesquisa, ficou evidente para nós que muitas das situações que levaram este professor a pensar sobre a continuidade de suas atividades na Admardo se deram em virtude deste enodoamento conceitual.

²² Ensinavam-nos formas de devolver as bombas, chutando-as de volta na direção da polícia, principalmente.

²³ Os professores não serão identificados, seja por nome, gênero ou área de atuação, visando garantir o sigilo de sua identidade, como foi acordado com os mesmos.

Outro professor, recém-chegado na EMEF, afirmou a existência de um limite claro colocado entre militância e ativismo. No entanto, durante toda a entrevista, ele não conseguiu elaborar uma distinção entre as duas ações. Suas falas enunciaram muito mais o desejo de falar sobre a escola sem o receio de ser ouvido pelos outros companheiros, pois apesar de se interessar pela proposta pedagógica da escola, mostrava-se, muitas vezes, resistente ao que nomeou como “levantar bandeira”. Deste modo, para ele:

Militância seria o engajamento coletivo numa direção. Eu leio dessa forma, né. Cada um com seu conceito, mas com sua visão pessoal sobre várias coisas. Acho que no geral o que define a Admardo com relação à militância não tem nenhum profissional que não fale dessa questão diferenciada. De você ter um aluno que ele é diferente do fundamental tradicional e ele estar aqui por ser, digamos, refugio das outras escolas, refugio do sistema e aqui nós tratamos esse refugio. E de que maneira? Aí entra a militância. Abraçando no sentido de entender, no sentido de avaliar, né? Porque a escola avalia se o aluno vai ser aprovado ou não. Então nós avaliamos, nós tiramos nossa roupagem tradicional da questão da avaliação para fazer uma avaliação pessoal, uma avaliação bem direcionada para aquele aluno.

Procuramos analisar com este professor, a partir de suas próprias narrativas, como as atividades que este desenvolvia na ASO e nas demais escolas onde trabalhava denotavam um comprometimento tão ‘diferenciado’ quanto o que ele apontava na ASO. Apesar do vínculo estabelecido entre nós e o professor 2 e sua dupla de trabalho, foram raras as vezes em que ele se sentiu à vontade para falar sobre as questões que apresentávamos a eles.

O último docente entrevistado nos contou sobre como a militância tem adentrado seu processo de trabalho na ASO, provocando uma mudança significativa no modo como este vinha agindo com os estudantes:

Militância... Eu penso... Eu não levanto bandeira, eu não tenho bandeira. Assim, a escola tem muitas bandeiras... Eu adiro às bandeiras da escola. Não são minhas bandeiras pessoais. A bandeira LGBT, a bandeira de africanidades, não são minhas bandeiras pessoais. [...] Então, assim, não são minhas bandeiras. Mas, para mim, o que me cabe de militância na Admardo é sair um pouco daquele professor profissional e ser uma coisa mais humanizada, ser mais humana. Deixar de ser professor e aluno, eu penso né, e ser dois seres humanos ali, duas pessoas. Claro que a gente tem aquela obrigação, né, de passar o conhecimento. Mas eu penso que aqui a gente está um pouco pensando no social.

No período em que acompanhamos este professor na rotina escolar, notamos uma transformação significativa em seu comprometimento com as ações

na EMEF EJA ASO. Identificado, por outros companheiros de trabalho, como um sujeito apático frente às demandas relacionadas aos estudantes, e até mesmo sobre sua didática de ensino, ele tateava nas pedagogias tradicionais uma via para diálogo com a metodologia adotada pela ASO. Como ensinar conteúdos que são cobrados ao longo do processo de escolarização, tudo isso sem perder de vista a educação popular freireana? Quando se trabalha com populações estigmatizadas, como transpor estes rótulos para que os próprios estudantes apostem em seu desempenho mesmo fora do contexto da escola?

Em algumas reuniões do grupo gestor, posicionamo-nos favoráveis à permanência deste professor na escola e reafirmamos nossa aposta nas práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Mediante o acompanhamento que realizamos, analisamos que este tem buscado na ASO subsídios para que, ainda que lentamente e ‘sem bandeiras’, construa para si um ‘corpo-docente-educador’.

Apontamos para a equipe gestora, a necessidade de que esta se atente um pouco mais às variações e diferentes expressões dos processos formativos pelos quais passamos (principalmente, os educadores e estudantes). Nesse sentido, não existe nenhum profissional que esteja ‘pronto’ para corresponder às expectativas da ASO, pois estamos todos em [trans]formação, e isso inclui a própria escola.

2.4 Entre sujeitos de militância e pessoalização de causas, um êthos militante

As pistas encontradas no mapa vivo da militância nos subsidiaram a pensar a ASO e suas relações com a militância na Educação de Jovens e Adultos. Ao compartilhar nossas análises acerca de uma militância que ultrapassou os muros da igreja e os exércitos medievais e adentrou os séculos da modernidade, buscamos elucidar que muitos dos elementos que compuseram a história da militância ganharam, ainda que em diferentes perspectivas, uma dimensão importante na vida de sujeitos que trabalham na EMEF EJA ASO.

As atribuições antagônicas dadas ao conceito de militância na Educação podem ser lidas como decorrentes das práticas militantes no século passado e no

início deste século; no entanto, é imprescindível demarcar que a militância também tem reverberado de maneira afirmativa na prática docente na ASO.

Parte do trabalho que desenvolvemos se preocupou em dar outro uso, para além das pautas macropolíticas, ao paradigma militante que é sustentado. Para nós, o modo como se produz conhecimento, mesmo em suas contradições, é um ensaio desejante da escola que estamos a construir.

Analizamos a ASO como uma escola militante, cujo cotidiano está entremeado de conflitos e polêmicas, sem que, no entanto, isso impeça o estabelecimento de diálogo entre sua equipe para debate das ações pedagógicas. Ainda que as vias pelas quais são conduzidas algumas das atividades escolares sejam atravessadas por instituições duras, a aposta maior da equipe é a de que o conhecimento produzido e adquirido em espaços como a escola deve ser, antes de mais nada, um vetor de transformação para a vida dos estudantes e demais envolvidos no processo de escolarização.

É nesse sentido que o paradigma presente nela aponta para um modo de vida distinto, que desafia cotidianamente a não nos fixarmos em estigmas, mas sim a construir de forma coletiva uma vida ativa na perspectiva arendtiana – conceito de que trataremos mais adiante.

Ativismo, intervenções urbanas, filiações partidárias, movimentos sociais, tudo isso parece bem distante desta escola se colocado numa escala maior; todavia, o sujeito militante está presente na ASO e também vem conquistando suas próprias transformações. Destarte, tanto a militância-vanguarda quanto o ativismo (ambos efeitos das transformações militantes) comparecem em seu cotidiano sendo, por vezes, significados pela equipe de modo excludente.

Transformar sua rotina de trabalho para os princípios da escola pode não ser, a princípio, apreciado pelos docentes que chegam à EMEF, mas o que avaliamos no período em que esta pesquisa foi realizada é que muitos destes professores têm construído um modo singular para acompanhar com sensibilidade a realidade dos estudantes. Para nós, isso também faz parte das transmutações sofridas pelas práticas militantes no século XXI: ações que adentram as fábricas

por melhores condições de trabalho e se transformam numa grande tomada das ruas pela democratização de alguns países; trabalhadores que lutam por políticas públicas e conquistam espaço nas discussões institucionais, etc.

Então, para que esta escola consiga manter, além do lugar que ocupa na rede pública de ensino, seu caráter transformador pela atividade docente é preciso que compreenda que práticas como pessoalização e culpabilização são capturas tão eficazes quanto aquelas empreendidas, numa leitura marxista, pela aparelhagem estatal. Na medida em que o poder do Estado assume o controle político da vida criando novas capturas, outras formas de resistência urgem de emergir. O que queremos dizer é que quando a ação se estagna num modo único, empobrecemos o paradigma da escola militante. Por este motivo, a militância que vislumbramos é construída cotidianamente, num plano ético, e que se afirma também em ações micropolíticas.

Dando um breve fechamento ao nosso jogo de busca às preciosidades, precisamos dizer que alguns destes rastros encontrados no mapa das *militantia* (o paradigma e o sujeito militante, por exemplo) nos ajudam a compreender a aposta na construção de um êthos docente militante. Estes são alguns princípios que conectam a EMEF EJA ASO às práticas militantes e que, no capítulo a seguir, vão compor uma discussão sobre a ética docente e a parrhesía foucaultiana, na afirmação de uma militância menor. Por isso, adiante trataremos de articular essa urgência de resistência inventiva à produção e afirmação de um modo militante docente na Educação de Jovens e Adultos.

3. ÊTHOS MILITANTE

“Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim”.

(GALLO, 2002)

O presente capítulo visa apresentar as considerações tecidas junto à EMEF EJA ASO, direcionadas pela prática parresiástica – o franco falar – (FOUCAULT, 2011) em vias de fortalecer uma ethopoiesis militante na Educação de Jovens e Adultos. Gostaríamos de adiantar ao leitor que a parrhesía será referenciada por alguns de seus elementos (a confiança/crença/aposta naquilo que se diz e, principalmente, a coerência entre o que é dito e sua relação com o sujeito da fala). Esta escolha, no entanto, não desconsidera a validade dos atributos da prática parresiástica que não serão utilizados para fins de nossas análises (como o perigo real de perda da vida, enfrentado muitas vezes pelo parresiasta).

As narrativas contidas nesta pesquisa foram experienciadas na tentativa de subverter a certos enrijecimentos das práticas militantes na ASO. As contribuições Gallo (2013) acerca de uma educação menor nos direcionaram no manejo desta investigação, inclusive visando romper com práticas assujeitadoras que por vezes perpassaram a própria condução da pesquisa. A educação menor é o meio pelo qual temos vislumbrado conexões entre o conceito de Vita Activa (ARENDT, 2015) e a parrhesía no exercício de uma militância menor.

3.1 Por uma militância menor

Para aprofundar a discussão sobre nossa aposta por um êthos docente militante na Educação de Jovens e Adultos (e disparar mais ações além deste texto), traremos as contribuições de Silvio Gallo em torno de uma educação

menor (GALLO, 2002). De acordo com o autor, “é essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias” (GALLO, 2002, p. 169). Ousamos, assim,

Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários (GALLO, 2013, p. 62).

Destarte, Gallo (2013) convoca o conceito de *literatura menor* para sustentar a aposta por uma educação outra, na busca por uma torção de cunho ético nas práticas educadoras. Este conceito, forjado por Deleuze e Guattari no livro intitulado “Kafka, por uma literatura menor”, afirma uma literatura revolucionária (GALLO, 2013). Conforme os autores, uma literatura é considerada menor quando ela **subverte a ordem universalizada** da estilística textual de modo a **desterritorializá-la** e produzir certa **ramificação política de valor coletivo** (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Seu viés minoritário (ou seja, que se encontra em posição não hegemônica nas relações sociais) é o responsável por causar distúrbios naquilo que é tomado como universal e sólido. Exercer uma literatura minoritária se trata, pois, de “subverter uma língua, fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria” (GALLO, 2002, p. 172).

A manifestação de uma minoria se dá num plano de forças no qual as probabilidades de captura são maiores, haja vista o que brevemente indicamos no capítulo “Institucionalismo em nossas perspectivas de análise” sobre os investimentos capitalísticos na produção de desejo. Por este motivo, “para a literatura menor, **o próprio ato de existir é um ato político**, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (GALLO, 2013, p. 63. Grifos nossos). Esta afirmação também corresponde ao que o autor denomina ser uma *educação menor*: um empreendimento para a militância que adentra os meandros da Educação para subverter o fazer docente numa atividade micro-revolucionária (GALLO, 2013).

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação

menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Uma singularização da docência, ao contrário do que podemos compreender de imediato, requer um fazer coletivo, e este pode ocorrer em vários níveis de militância (principalmente os não- formais, como já trabalhamos no tópico Militantia). Falamos de práticas que se ocupem em empreender um outro modo relacional, distinto de uma organização hierarquizante. O cuidado para com este fazer não se concretiza apenas na relação com os companheiros de trabalho, mas também com os estudantes, com sua própria compreensão da profissão e, consequentemente, com as demais esferas vida (GALLO, 2002).

Na senda que nos conduz a uma inventividade ética, recordamos o que Guattari e Deleuze (1992) nos dizem sobre o uso dos conceitos. De acordo com os autores, é preciso que os conceitos sejam ferramentas, cuja utilidade se desdobre em múltiplas possibilidades. Assim, um conceito nunca é simplicidade, pois está permeado e transpassado por multiplicidades que o permitem ser autopoietico. O conceito em si é um ato constante de criação.

Um conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É ordinal, é uma intensão presente em todos os traços que o compõem. Não cessando de percorrê-los segundo uma ordem sem distância, o conceito está em estado de sobrevoo com relação a seus componentes. Ele é imediatamente co-presente sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações, passa e repassa por eles: é um ritornelo, um opus com sua cifra (GUATTARI; DELEUZE, 1992, p. 31-32).

É por isso que, lançamos mão de alguns conceitos, como a militância, a literatura menor e, posteriormente, a parrhesía visando fazê-los operar como uma via de produção de liberdade e não um dogma intelectual voltado para certas necessidades do academicismo. Neste direcionamento, daremos outro uso às considerações de Gallo (2002), Guattari e Deleuze (1992), entendendo que uma educação menor opera também em favor de uma militância menor.

Como produzir essa militância, que é ao mesmo tempo uma militância que se dá em sala de aula, que se dá no local de trabalho, que se dá na relação com o sindicato, ou seja, na relação com sua classe produzindo cultura, produzindo política, produzindo educação, já que é essa a nossa ferramenta? Em outros termos, a questão é: como pensar e produzir, nesse início de século XXI, uma educação revolucionária, por mais *démodé* que isso possa parecer? (GALLO, 2013, p. 62).

Ao longo do percurso de pesquisa, vislumbramos indícios de que a parrhesía (FOUCAULT, 2011) age como força que atravessa um plano ethopoiético docente militante na ASO – isso porque ela opera uma interface com a militância menor.

No contexto das entrevistas, o manejo dado às questões apresentadas aos docentes teve o intuito de colher algumas expressões da ethopoiesis, que apontamos como preciosidade desta escola. Vejamos uma expressão desta aposta na fala de um dos professores da EMEF EJA ASO:

Eu acho que eu sou da militância da proteção. Eu acho que eu não preciso discursar sobre, mas eu preciso proteger meus alunos de uma determinada maneira. Quando você está dentro da sala de aula (eu fico pensando naquele menino que se suicidou aqui naquele bairro nobre)... Não foi exatamente o bullying que o fez se suicidar, foi a falta de proteção. Você tem um monte professores que estão vendo o cara sofrendo bullying e ninguém parou para conversar sobre, e ninguém parou para resolver a situação, e você não pode falar sobre isso na escola.

Uma militância da proteção, que não passa necessariamente pelos discursos instituídos e pelas palavras de ordem, mas que opera uma microsensibilidade através da prática docente. Falas como a supracitada não são incomuns na ASO e, neste sentido, procuramos, tanto no contexto de entrevista quanto na participação das Formações Continuadas, demarcar a importância dessa sensibilidade para a proposta político-pedagógica da EMEF.

No tópico seguinte, falaremos das origens da parrhesía, um exercício ético que atravessa o processo de trabalho na EMEF EJA ASO e que deve ser enxergada como força motriz de uma militância menor na Educação de Jovens e Adultos. A prática parresiástica pode produzir porosidade em práticas sedimentadas, pois põe à prova a correlação entre o discurso e a ação, e problematiza, assim, o próprio sujeito.

3.2 Parrhesia: a coragem da verdade

Parrhesia, outra palavra de pronúncia e nacionalidade estrangeiras, cujo significado carrega intensa complexidade. Na Grécia Antiga, exercer a parrhesía compreendia uma performance da fala, uma ‘modalidade’ de verificação.

Relaciona-se à coragem de arriscar dizer a verdade nas relações; coragem esta que adquiriu sentido ‘intolerável’ devido ao uso que lhe fora atribuído pelos Cínicos (FOUCAULT, 2011).

Em seus últimos cursos no Collège de France (1980-1984), principalmente no intitulado *A coragem da Verdade*, Foucault (2011) empreendeu uma genealogia das relações do sujeito ocidental com a verdade. Nesta obra, identificamos quatro maneiras onde o dizer-a-verdade ganha forma institucionalizada: a profecia, a sabedoria, o ensino e a **parrhesía**. Alguns pesquisadores apontam a parrhesía na obra foucaultiana como alusão à necessidade contemporânea pela invenção de uma ética que confronte práticas assujeitadoras (SOLER; KROLIKOWSKI, 2016). No entanto, Michel Foucault não demarca tal posicionamento em sua obra.

Para Foucault (2011), esses são “quatro modos de veridicção que, [primeiro], implicam personagens diferentes; segundo, requerem modos de palavra diferentes; e terceiro, referem-se a domínios diferentes (destino, ser, tékhne, **éthos**)” (p. 25. Grifo nosso). Neste direcionamento, dentre as formas de manifestação da verdade, a parrhesía é aquela que tem conotação ética.

A ética cínica da parrhesía é, ao contrário, a verdade pondo a vida à prova: trata-se de ver até que ponto as verdades suportam ser vividas e de fazer da existência o ponto de manifestação intolerável da verdade. [...] a coragem de se transformar lentamente, de fazer manter um estilo em uma existência movente, de durar e de persistir (GROS, 2004, p. 165).

O que nos chama mais atenção na escola filosófica cínica é o paradoxo que ela inaugurou: dizer o que todos dizem e, ao assumir que o faz, tornar este dizer inadmissível perante a polis. No que concerne à *verdade*, Foucault (2011) diz que o cínico “arrisca-se mostrando-a, e é por mostrá-la que se arrisca. Expõe-se sua vida não por seus discursos, mas por sua própria vida” (p. 206).

O cínico era o sujeito da errância, perseguido na polis por seus atos escancarados, ainda assim, a escola cínica é considerada crucial na constituição do pensamento filosófico ocidental (VIEIRA, 2010). Influenciados pela filosofia socrática, os cínicos acreditavam que o ensino da filosofia não deveria ser utilizado para a transmissão de um conjunto de conhecimentos acerca do mundo,

mas sim para que fosse uma doutrina de formação moral e intelectual para a vida pública (VIEIRA, 2010).

“A coragem cínica da verdade consiste em conseguir fazer condenar, rejeitar, desprezar, insultar, pelas pessoas a própria manifestação do que elas admitem ou pretendem admitir no nível dos princípios” (FOUCAULT, 2011, p. 205). Isto é, provocar a ira das pessoas por manifestar publicamente aquilo que elas admitem [e até valorizam] no nível do pensamento, porém rechaçam na prática.

De acordo com Foucault (2011), é em meio a este quadro que o parresiasta surge personificado na escola cínica, e seu compromisso com a fala franca pode ser entendido como um entrecruzamento dos exercícios filosóficos de conhecimento sobre si (*gnothi seauton*) e cuidado de si (*epimeleia heautou*). Estes conceitos foram trabalhados pelo autor na obra intitulada “A hermenêutica do sujeito” (FOUCAULT, 2010), mas para fins da presente pesquisa não nos aprofundaremos neste plano.

Aliados aos estudos foucaultianos, compreendemos a verdade como uma linha que emaranha nossas relações, e que é, constantemente, sufocada nos exercícios de poder (elementos característicos do Capitalismo). Tendo em vista que a prática parresiástica desvela regimes de verdade na dimensão pública (o que, na Grécia Antiga, ocorria muitas vezes nas assembleias e praças), podemos também afirmar que, além de ética, **a parrhesía comporta uma essência política**. Podemos deduzir, deste modo, que a verdade é aquilo que se passa na correlação entre o discurso e a ação política.

Na Antiguidade, seu uso servia para intervir na ética de si visando um bom governo da cidade. Em decorrência disso, seu exercício obrigava o parresiasta a arcar com certos custos. O principal deles era se arriscar a demarcar um posicionamento, mesmo em condições de desvantagem na vida política, ou seja, ainda que não pertencesse às castas superiores. Assim era exercida a parrhesía cínica: como uma expressão minoritária que se dava no confronto entre aquele que detinha o poder e o que dizia a verdade.

Faz-se pertinente demarcar que a utilização da parrhesía para esta pesquisa carrega sentido literal somente para alguns de seus atributos. Dito isso, reiteramos que na ASO o exercício da parrhesía não traz consigo o risco de arcar com a própria vida. Os riscos que apontamos, por exemplo, foram a rotatividade de professores bem como a formalização de denúncias da EMEF junto à SEME²⁴. Todavia, nenhum deles ameaça à integridade física dos integrantes da EMEF.

Foucault (2011) apresenta também outra leitura sobre a *fala franca*, que vai além do sentido de exposição da verdade. Inspirado nas tradições da Escola Cínica, a questão principal apresentada pelo filósofo sobre a prática parresiástica foi a seguinte: **como, ao dizer a verdade, o sujeito se constitui e é constituído pelas relações?** Para ele, a parrhesía como forma aletúrgica é o “tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se *manifesta*, e [...] representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 4).

Das vivências com a EMEF EJA ASO, tecemos uma questão complementar àquela tecida por Foucault: como produzir uma “cultura de si” (p. 6), práticas sobre si, um êthos, utilizando-se da parrhesía? Por meio das cenas narradas, entrevistas e falas registradas, procuramos demarcar como, fazendo uso da prática parresiástica, os docentes da EMEF EJA ASO constroem coletivamente seu êthos docente militante.

Munidos das considerações de Foucault (2011), vislumbramos neste êthos emergente uma transformação singular para a aposta de uma cultura de si (que ocorreria pelo exercício parresiástico), anunciada em seus últimos cursos no Collège de France (1982-1984). Uma ética docente que também é militante, e de acordo com Vieira (2010),

manifesta-se através da junção explícita entre a parrhesía antiga, ou seja, a coragem e a escolha livre de falar a verdade em uma situação de risco, e a produção de um outro modo de viver, apontando para a transformação radical da sociedade (VIEIRA, 2010, p. 1).

²⁴ A EMEF EJA ASO foi alvo de denúncia na Secretaria Municipal de Educação numa ocasião em que convidou uma militante do movimento LGBT para palestrar no Seminário de Diversidades Sexuais da escola.

Arriscamos afirmar que a equipe da ASO carrega “a figura do educador como intelectual compromissado não somente com a transmissão ou reprodução de um conhecimento, mas sim um estrategista que procura interpelar os sujeitos na correlação entre discurso e ação política” (SOLER; KROLIKOWSKI, 2016, p. 265).

Como tudo isso se relaciona com a questão ética sobre a parrhesía? E ainda mais: como nos ajuda a pensar a construção de um êthos militante na Educação? Os fragmentos de resposta encontrados nos induzem a afirmar que uma ethopoíesis militante na EJA se dá por uma militância menor.

3.3 Sobre a parrhesía na ethopoiesis docente por uma militância menor

Vejamos agora como podemos produzir deslocamentos no conceito de literatura menor, utilizando-nos de suas facetas (desterritorialização, subversão e ramificação política) para pensar uma ethopoiesis militante na ASO:

A **desterritorialização** está presente na prática parresiástica na medida em que ela interpela práticas e **subverte**, inclusive, os militanismos enrijecidos. Assim, a fala franca na ASO expõe suas próprias práticas e dá abertura para o surgimento de outros modos de engajamento com a Educação.

No que se refere à **ramificação política**, podemos fazer alusão a esta característica quando afirmamos que o parresiasta põe em jogo as relações que estabelece com o Outro e se lança ao imbricamento de afetos numa imprevisibilidade de contágio e/ou abolição da relação (sendo a animosidade o risco iminente do exercício parresiástico). Na ASO, esses movimentos são percebidos quando há o descolamento das posturas arredias, por exemplo, quando se recusa, veementemente, a polemização dos lugares que ocupa a “vanguarda admardiana”.

Quando se transpassa a barreira do medo ao que está dado é que percebemos o engendramento de algo diferente: subverter aos instituídos, fazendo emergir discursos que não são necessariamente antagônicos, mas que

revelam outras passagens possíveis ao diálogo, que é o que carrega a força do contágio e de ramificação política.

Sobre o valor coletivo, citamos a premissa para a atuação do parresiasta: a existência de um outro a quem se dirige. O outro, que também exerce coragem ao receber a fala franca, e que se permite contagiar ou se colocar em abomínio ao discurso. Exercer e receber a fala franca implica um movimento ethopoietico de educar a si. Por isso, o efeito de uma prática parresiástica é sempre político e carrega certo valor coletivo.

Nosso objetivo com esta pesquisa não foi empreender uma revolução radical na militância, consistiu em afirmar que revoluções se passam cotidianamente, perpetradas de inúmeras maneiras (em pequenas ou grandes dimensões) e comportam um caráter ético.

Como dissemos anteriormente, a escola, como um aparelho de política pública, é o espaço em que passamos maior parte de nossa vida. É, também, aquele em que nossas experiências grupais e coletivas emergem com muita força. Portanto, é nesses espaços que podemos incitar a experimentações revolucionárias, iniciando-as por uma revolução ética, que nos amparará em todas as outras dimensões da vida.

Afirmar uma Educação ética e estética é apostar no êthos docente militante enquanto portador de provocações e vias de deslocamentos nos processos de subjetivação. É pela ethopoiesis docente militante que podemos tensionar as relações de poder no campo da Educação. Tudo isso converge para uma transformação ética, um exercício analítico por meio do qual nos afirmamos sujeitos de si. Para nós, este é um caminho que aponta para uma ascensão da vida enquanto uma militância menor.

Ninguém dá o que não tem.

A grande contribuição da ASO para uma ethopoiesis militante é o desafio, o risco, que esta escola assume ao se comprometer em transformar a Educação de Jovens e Adultos em um ambiente que aposta em valores minoritários – causas éticas e políticas que educam através da elaboração do senso crítico. Como

coletivo, esta escola age por uma alfabetização social que extrapola a tradição do letramento sem, no entanto, negar sua importância.

Ao reconhecermos a diversidade dos educandos, partimos do pressuposto de que a educação de jovens e adultos é uma educação que não se restringe aos espaços e tempos tradicionalmente exercitados pelos espaços escolares. Ela é caracterizada por constituir-se, especialmente em uma relação íntima com o mundo do trabalho, com a cultura, com a sexualidade e com outras dimensões de formação das juventudes, da adultez e dos idosos, que marcam a vida destes sujeitos (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EMEF EJA ASO, 2014, p. 13).

A instituição escola, tal como a docência, é composta também por movimentos instituintes, de reinvenção de práticas, que podem ser disparadas principalmente pela análise de implicação, isto é, pela análise de nossas próprias práticas. Ao **exercício que inquire não só as durezas da atividade docente e da Educação, como também fomenta a reinvenção da escola como lugar de produção de conhecimento e de sujeitos críticos**, demos o nome nesta pesquisa de *êthos docente militante*.

Em nosso primeiro dia na escola, deparamo-nos com um professor altamente reativo e que rechaçara a participação da equipe de pesquisadores em quaisquer dos espaços da ASO. Toda atividade proposta, até mesmo pela equipe gestora, era recebida com negativas justificadas em suas falas, tais como: **“não entrei na profissão para cuidar de menino”** ou **“a sala é minha e faço o que quiser”**. Frequentemente, suas práticas eram citadas nas reuniões de gestão como um desafio, cuja resolução deveria mobilizar toda a equipe.

Certa vez, durante um turno de Formação, quando deliberávamos para quais salas os pesquisadores seriam encaminhados, disponibilizamo-nos a estar com ele e sua dupla numa turma que, de acordo com os próprios educadores, demandava alguns cuidados que ultrapassavam a atividade docente. A resposta recebida [e imediata] foi **“não tem lugar!”**, apesar de a colega de dupla dizer que seria ótimo ter um pesquisador naquela turma em especial.

Naquela ocasião, dissemos aos educadores que as condições físicas do espaço não seriam uma questão que impediria o trabalho de ser realizado, e que, portanto, estávamos dispostos a contribuir com o que eles permitissem. “Você não está entendendo, não tem lugar para você lá. Não preciso de pesquisador

comigo... ainda mais psicólogo”, e esta também foi a posição mantida por alguns professores durante meses.

Um dispositivo muito utilizado pela equipe gestora para provocar mudança no comportamento de alguns professores foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF (2014). Por diversas vezes, apontamos nas reuniões de gestão a ineficácia do uso do PPP como uma norma burocrática porque causava o entendimento errôneo de que serve para adequar os docentes à proposta da EMEF. Na realidade, este documento abrange a história de formulação da EMEF e deve ser utilizado como um meio de oferecer aos novos integrantes algumas diretrizes e princípios para sua atuação na ASO.

Na medida em que nosso trabalho [enquanto grupo de pesquisa em Psicologia Institucional] avançava e nos embrenhávamos mais nas jornadas da escola, outros caminhos foram se abrindo e outros dispositivos foram construídos. Contribuindo com a equipe gestora na elaboração das pautas para a Formação Continuada, passamos a questionar também os nossos ressentimentos (provocados pelas negativas dos professores em aceitar nosso trabalho) e, assim, ouvir com mais atenção as demandas trazidas por eles.

Auxiliamos no acolhimento de situações adversas que ocorreram na escola e acompanhamos os casos que necessitavam de encaminhamento para a rede de políticas públicas, fomos à algumas reuniões intersetoriais e assumimos, inclusive, o compromisso de acolher as provocações dos professores sobre suas demandas formativas. Enfim, saímos do lugar comum de identificar conflitos e adentramos junto para a resolução destes – fazendo, inclusive, o uso da fala franca.

Afinal, como seria possível produzir uma pesquisa-intervenção que não jogasse junto com os docentes o jogo parresíástico? Todavia, nossa intenção é dar visibilidade à força que esta prática trouxe para a rotina de trabalho naquela escola. Foi assim que vimos a postura dos educadores se transformar e pudemos perceber o estreitamento de laços de confiança e de compartilhamento do espaço de trabalho.

Ao invés de provocar rompimento, a prática parresiástica aproximou a equipe da EMEF EJA ASO e abriu passagem para a coragem de realizar as análises por conta própria, sem a necessidade de intervenção externa (visto que esta pesquisa ocorreu por meio do convite da escola a alguns Programas de Pós-Graduação da Ufes).

As Formações Continuadas foram incrementadas com discussões e análises sobre o fazer-docente na ASO, sem deixar muito espaço para a produção de temor (e polêmica) ao suposto “paredão pedagógico”. As dificuldades ganharam espaço para serem compartilhadas com a mesma intensidade que as conquistas, através da realização de estudos de caso com toda a equipe (Primeiro e Segundo Segmentos).

Evidentemente, não é nosso intuito atribuir o mérito destas conquistas ao trabalho do grupo de Psicologia Institucional. Com essas narrativas, buscamos reiterar a importância dos espaços dialógicos (dentro e fora da sala de aula), nos quais seja possível exercer um cuidado coletivo sobre nossas práticas, principalmente pela via da análise de nossas implicações e não apenas na urgência trazida pela eclosão de alguma crise de ordem institucional.

É imprescindível que compreendamos a parrhesía como uma prática de dimensão ontológica, que se volta para um engajamento político por meio do criticismo (SOLER; KROLIKOWSKI, 2016). Assim sendo,

não há como recorrer à evocação da parresía sem situar a educação como um dos possíveis campos de análise por meio do qual o sujeito procura, através do franco falar, elaborar um ethos que se projeta para a transformação do seu próprio fazer uma vez que a prática educacional situa-se como um instrumento, uma bandeira de combate a toda e qualquer forma de alienação (SOLER; KROLIKOWSKI, 2016, p. 258. Grifos nossos).

Enquanto prática que problematiza durezas e procura fomentar outros modos de agir, a parrhesía é um pilar na ethopoiésis docente militante. Aliados à essa coragem da verdade, que nos desloca de um lugar de conforto com nossas práticas, é que se faz possível na EMEF EJA ASO exercitar uma microsensibilidade frente ao que nos atravessa. Militância como uma manifestação ética da vida.

[...] a terceira maneira de ser militante, a que mais chama a atenção de Foucault é o militantismo como testemunha pela vida, sob a forma de um estilo de existência, que está em ruptura com as convenções, os hábitos e os valores da sociedade. Ele deve manifestar diretamente, pela sua forma visível, pela sua prática constante e sua existência imediata, a possibilidade concreta e o valor evidente de uma vida outra, que é a vida verdadeira (VIEIRA, 2013, p. 93).

Demarcamos a fala franca como a principal prática que sustenta e operacionaliza a construção de um êthos militante na ASO, pois ela é aquilo que, em consonância com as demais ações pedagógicas realizadas pela escola (seminários, eventos temáticos, participação de atos públicos e assembleias), desvela e põe em xeque as cristalizações nas práticas docentes [e também nos órgãos hierárquicos de gestão]. Neste direcionamento, a equipe da ASO tem deflagrado, cotidianamente, uma guerra ético-política contra a hierarquização dos processos educacionais.

A fala franca é, portanto, a via pela qual a ASO encontrou para dar voz ao nexos que deve existir entre o discurso e a prática, e é utilizada para produzir análises quando se identifica a distância entre estes elementos nas práticas educadoras. O êthos docente militante é um movimento afirmativo que constrói vinculações entre aquilo que se acredita e o que se faz: é aí que se encontra seu caráter ético. Ao colocar à prova sua prática, a parrhesía problematiza a ética dos sujeitos e suas reverberações na sua atividade de trabalho.

O que o docente oferece aos estudantes da EJA e o que ele pretende, com sua atividade, produzir de significativo para os processos formativos destes sujeitos? Modificar a realidade de seus estudantes pela aposta micropolítica na Educação como linha que compõe processos de subjetivação: esse é o teor político e revolucionário da prática parresiástica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Modalidade Educação de Jovens e Adultos “Professor Admardo Serafim de Oliveira”.

3.4 Sobre a condição humana de agir

Militar é agir. Pouco importam as palavras, o que interessa são os atos.

(GUATTARI, 1981)

Vamos rememorar o caminho trilhado até aqui: iniciamos a escrita desta dissertação pela narrativa de nosso encontro com a ASO e como ela se abriu para a possibilidade para um campo de investigação. Em seguida, já com uma problemática de pesquisa delineada, tratamos de analisar como as variações das Militantia adentram o cotidiano da EMEF e produzem micro desvios nas práticas educadoras. E para dar mais consistência ao que anunciamos ser um êthos docente militante, apresentamos ao leitor a *parrhesia*: ferramenta escolhida para provocar uma torção sobre o conceito de militância.

Explicitar um pouco mais as relações estabelecidas entre militância e parrhesía, requer que façamos uma introdução sobre o conceito de Vita Activa, forjado por Hannah Arendt (2015) em seu livro “A condição humana”. A fim de tratar dos principais elementos condicionantes da humanidade, Arendt (2015) os sistematizou em três atividades distintas, a saber²⁵: o labor, o trabalho e a ação.

Arendt (2015) nos alerta que a condição humana não deve ser confundida com a ideia de natureza humana, pois tais características não “constituem características essenciais da existência humana no sentido de que, sem elas, a existência deixaria de ser humana” (ARENDT, 2015 p. 12). Portanto, a Vita Activa não está relacionada à esta compreensão inatista de instinto; ao contrário, **ela é da ordem das relações e só se caracteriza como tal porque nos organizamos em sociedade.**

Nesta obra, a autora afirma que somos condicionados de dois modos: o primeiro deles é representado por nossos próprios atos, sentimentos e afetos, ou seja, tudo o que para Arendt (2015) expressa **a complexidade da relação do sujeito consigo mesmo**. O segundo modo de condicionamento é formado por elementos externos e que remontam às **interações que o sujeito cria com o mundo** (a sociedade e seus processos históricos, os grupos nos quais estamos inseridos, etc). Desta maneira, Teles (2005) contrapõe a ideia de “natureza humana” apontando as condições humanas como singularidades presentes no sujeito.

²⁵ A autora deixa de fora da obra duas outras condições humanas, a saber, o pensamento e a razão.

A “natureza humana” é considerada como um valor universal, descrição única da espécie humana. As “condições humanas”, marcas do sujeito, caracterizam-se pelo que há de singular em cada membro da espécie humana, as particularidades constituintes de seu ser e a capacidade de falar sobre o quem (TELES, 2005, p. 126).

Arendt (2015) descreve as conexões, aparentemente simples, existentes entre os elementos condicionantes; e afirma que estas conexões compõem “a vida activa, a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo” (p. 27). A ação, modo como os sujeitos desenvolvem pluralidade, é o que representa a busca dos seres humanos por viverem em sociedade, uma vontade de coletividade. Para além disso, **a ação é o que propicia ao sujeito inventar outros modos de existência.**

Então, o que é ação? É uma atividade básica da existência humana, a que possibilita ao homem se relacionar com os outros e se inserir na teia de narrativas que enreda os feitos humanos (TELES, 2005, p. 131).

Alguns autores, anteriores à Hannah Arendt, defenderam a existência de uma força que direcionaria os humanos à vida grupal. Gustave Le Bon (2005), por exemplo, denominou esse ‘instinto social’ como Instinto Gregário²⁶. Na obra *Psicologia das Massas*, Le Bon (2005) partiu da noção de inconsciente psíquico para afirmar que este não passa de um conjunto de desejos, comportamentos e lembranças hereditários atrelados à uma ‘cultura conveniente’.

Por isso, de acordo com o autor, quando estão em grupo os indivíduos agem de forma diferente, se comparados ao seu comportamento individual. Em Le Bon (2005), o grupo é lido como a junção de vários indivíduos, e tomado como a causa da cisão entre o indivíduo e as massas. Para ele, por conta dessa separação é que uma mentalidade distinta da individual surge, conduzindo seus membros a ações medíocres e primitivas.

Freud (2013), no entanto, refutou alguns dos argumentos de Le Bon, principalmente a afirmação de que o instinto gregário seja a razão para a existência das massas. Apesar de concordar com a existência de uma mentalidade grupal, Freud adicionou às ideias de Le Bon a hipótese de que esta mentalidade

²⁶ Gregário, do grego *gregos*, que significa rebanho.

se organizaria de forma semelhante ao aparelho psíquico como um todo, e é também movida pela energia libidinal.

É fato que o modo como Freud (2013) conduziu a discussão sobre a mentalidade grupal, explicitando suas conexões com a teoria psicanalítica. Em *Psicologia das Massas e Análise do Ego* (originalmente publicado em 1921) ele apresentou a tese de que é a identificação [o laço afetivo objetal] aquilo que faz com que todo grupo deseje uma liderança e sobreviva apenas em função deste desejo. Assim, a existência do grupo estaria condicionada à existência de seu líder (ainda que isso implique em sustentar uma espera messiânica).

Ao contrário de Freud, Le Bon e outros estudiosos, Arendt (2015) não naturaliza a *Vita Activa* como um instinto ou um constructo metafísico. Ela afirma que esta *vita* é construída pelas relações que estabelecemos nos planos biológico e psíquico, e, principalmente, no plano político (e, por isso, não está dada a priori). É importante ressaltar que, no que concerne aos estudos de Arendt, utilizamos o termo político em referência a “todas as atividades que têm relação com o comum, aquilo que não é privilégio de ninguém” (TELES, 2005, p. 124).

Tornar compreensíveis as conexões que propomos entre os estudos de Arendt e Foucault requer que insiramos uma breve discussão sobre a produção da pluralidade humana. Isso porque as noções de pluralidade, coletividade, multiplicidade e agenciamento defendidas por estes autores são diferentes das que apresentamos acima, na leitura dos psicanalistas Le Bon e Freud.

Em conversa com Foucault, intitulada “Os intelectuais e o poder”, Gilles Deleuze problematizou a função de porta-voz das massas atribuída ao intelectual (o que lemos como uma referência à ideia de líder nos estudos psicanalíticos). Ele diz: “Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age” (DELEUZE; FOUCAULT, 2012, p. 130). As multiplicidades, para Deleuze, são produzidas e disparadas pelas ações humanas, mas não consistem em elementos inatos aos sujeitos. Já Arendt (2015) aponta que a ação [condicionante humana] nada mais é do que a própria ação política, ou

seja, aquilo que nos coloca em contato com a pluralidade, com as multiplicidades.

O contraponto apresentado por Deleuze e Foucault (2012) é o de que a ideia de uma mentalidade grupal, ou da economia libidinal de subsistência localizada na figura do líder, oculta o que as massas possuem de maior potencial: elas sabem de si e sabem que sabem. “Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não precisam deles para saber” (p. 131); complementam dizendo que “há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida pela burguesia” (p. 132). São problematizações que tratam a própria compreensão de humanidade, natureza, como conceitos produzidos para reafirmar uma determinada lógica dominante.

Para nós, o perigo anunciado por Foucault, Deleuze, e também por Arendt, está no fato de que, enquanto afirmarmos que a existência de uma mentalidade grupal justifica uma necessidade de representatividade, seguiremos reclamando o ‘direito intelectual’ de falar pelas massas. Parece-nos que a mentalidade grupal, como foi afirmada, nada tem de coletiva, ao contrário, é psicologizante e dualista. Além disso, ela aborda o grupo pela via da representatividade (onde se localiza o poder de decisão num sujeito) e não como um caminho de afirmação da autonomia das massas.

Apontamos que um dos desafios presentes ao se assumir parte de uma militância (seja nos níveis tradicionais ou naquele que apontamos como torção) é transpor à lógica da representatividade como aquilo que se sobressai às massas, e/ou que as isenta da tomada de ações. Uma ação, que se configura como luta, é também parte dos processos de subjetivação. Podemos afirmar, assim, que a militância é uma prática da pluralidade humana. E neste sentido, toda militância age num infundável campo de forças no qual a consciência não pode ser ofertada ao povo pelos intelectuais e lideranças (isso porque ela já está presente nas massas pela via da *Vita Activa*)²⁷.

²⁷ Os estudos sobre A Condição Humana nos deixaram questões sobre as relações que podem ser estabelecidas entre a teoria arendtiana da *práxis* (ARENDT, 2015) e a aposta por um *êthos* docente

3.5 Das preciosidades das Militantia

Retomaremos agora a algumas questões delineadas no capítulo anterior e que são importantes para a continuidade das análises acerca do tema da militância na EMEF EJA ASO. Estas questões compuseram as pistas encontradas no mapa das militâncias, e, a partir de agora, nos convocam a afirmar que há, na ASO, uma ética docente emergente.

Nesta dissertação narramos ao leitor acontecimentos que foram atravessados pela parrhesía praticada pelos integrantes da equipe escolar da ASO. Alguns destes analisadores se deram, inclusive, frente às ações desta pesquisa. Assim, utilizamos ao longo do percurso alguns instrumentos do exercício parresiástico presente na ASO, para analisar a problemática da militância nesta escola.

Ressaltamos que parte das falas apresentadas neste capítulo foram selecionadas de nossos diários de campo e gravações realizadas em contexto de reuniões e Formações Continuadas, visto que nesses espaços havia indícios de um exercício de uma prática parresiástica.

Desde o princípio desta escrita, embasamos nossas análises na afirmação de que **as práticas que sustentam êthos docentes na ASO devem ser compreendidas como parte preciosa de um exercício militante** [ainda que se difiram da militância tradicional]. Neste tópico discutiremos, a partir das pistas contidas no capítulo *Militância: como caminhamos*, os seguintes pontos: de que maneiras o engajamento dos professores da EMEF EJA ASO comporta um viés ético para uma militância diferente dos modos tradicionais? Como a parrhesía tem possibilitado flexibilizar a coletividade no processo de trabalho? Passemos, portanto, às preciosidades que estão contidas no capítulo *Militância: como caminhamos*:

militante. No entanto, dada a necessidade de finalização desta pesquisa, vislumbramos nesta inquietação uma possibilidade de investigação que poderá ser discutida de outras formas que não puderam passar por este mestrado.

1. O diálogo é força-chave para o exercício democrático da Educação. Desse modo, para desconstruir a ideia de uma Educação assistencialista e meritocrata, é preciso lançar mão da ferramenta mais preciosa que um trabalhador social dispõe: **o diálogo**.

Das vivências nas Formações Continuidas da EMEF EJA ASO, alguns fatos e falas que nos permitem afirmar que sem diálogo não há debate, e sem debate a produção de análises sobre o trabalho fica inviabilizada. Consideramos que, na ausência de espaços de argumentação, as tentativas de desconstrução de práticas cristalizadas correm sério risco de se estagnar entre a violência institucionalizada e a possibilidade de produção de novas maneiras de educar.

Como eu vejo essa Formação? Como o momento de eu colocar minhas 'dores', asneiras, coisas que eu não faço em sala de aula. Se eu falo aqui algo que nem faço lá, é porque eu preciso cuidar disso.

2. A segunda pista diz respeito, justamente, à assertiva que subsidiou todo o percurso desta pesquisa: **determinadas práticas educativas compõem uma ética de vida**, um modo de viver.

Esse indício ganhou força nas Formações Continuidas, e o atribuímos ao investimento realizado para que o planejamento desta atividade se nortearse pelo exercício do diálogo na escola. Para nós, produzir espaços para uma escuta ao que os docentes narram sobre seu processo de trabalho é crucial para a promoção de um viés analítico, cujos efeitos podem repercutir dentro e fora do ambiente de trabalho. Vejamos a consideração feita por uma professora sobre os turnos destinados à Formação Continuada:

Neste espaço aqui, eu quero cuidar de mim, eu quero poder falar sobre as coisas que perpassam minha atuação. Eu estou em formação. Eu quero que minha casca seja mole aqui.

3. Tendo como norteadora a afirmação de que educar é fazer-a-si, compreendemos que **a Educação (como linha que compõe processos de subjetivação) pode constituir uma importante via de confronto aos microfascismos**.

O que chamamos de microfascismos são, na realidade, práticas de assujeitamento produzidas por capturas nas maquinarias de desejo. Na condição de práticas, elas são atualizadas constantemente em muitas de nossas ações

(DELEUZE; GUATTARI, 2012). Implica dizer que, em se tratando de processo de subjetivação, não há sujeitos isentos dessa realidade. Talvez este seja o confronto mais difícil de se travar, pois o campo de análise e desconstrução é o próprio sujeito.

Neste direcionamento, consideramos que a equipe da ASO tem se utilizado de práticas escolares como dispositivo de elucidação e confronto com os jogos de poder (nos quais estão imersos os microfascismos). Nos espaços de Formação, e, principalmente, em sala de aula, vimos o reflexo das transformações erigidas nos discursos dos professores. Mudanças que ocorreram objetivando não apenas a atividade docente, mas também a construção de outro modo de se portar frente às mais diversas situações cotidianas. Como aponta a análise de uma professora entrevistada sobre os reflexos da militância em seu trabalho:

Militância? Eu penso que... Eu não levanto bandeira, eu não tenho bandeira. A escola tem muitas bandeiras, e eu adiro às bandeiras da escola. Não são minhas bandeiras pessoais. A bandeira LGBT, a bandeira de africanidades, não são minhas bandeiras pessoais. [...] Mas, **para mim, o que me cabe de militância na Admardo é sair um pouco daquele professor profissional e ser uma coisa mais humanizada, ser mais humana.** Deixar de ser professor e aluno, eu penso né, e ser dois seres humanos ali, duas pessoas. Claro que a gente tem aquela obrigação, né, de passar o conhecimento. Mas eu penso que aqui a gente está um pouco pensando no social (GRIFOS NOSSOS).

4. Em quarto lugar, na ASO **assumir uma postura ética para o exercício de algumas militâncias é encarar o risco de ter o profissionalismo colocado à prova** por sujeitos que adotam posturas hierarquizantes. Tal risco se dá porque ainda é bastante comum o entendimento de que a atuação dos docentes engajados em determinadas pautas [como as que a ASO assume], consiste em prática caritativa e, portanto, não tem caráter profissional.

No ano de 2015, com a possibilidade da troca de gestão municipal, a ASO passou por momentos em que esse risco se fez proeminente. A própria equipe gestora teve como integrante um pedagogo que se preocupava, exclusivamente, com as burocracias vindas da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e desconsiderava qualquer pauta de debate, alegando que “educação não

é para discutir polêmica”. Essa situação gerou muitos atritos (e certo cansaço) por conta do desvio no foco das Formações Continuadas.

Mesmo diante da inflexibilidade do pedagogo ao diálogo, muitos docentes se mantiveram firmes em relação à manutenção da proposta da EMEF. Encontramos em nosso diário de campo, a transcrição da fala de um professor sobre a importância deste posicionamento para a ASO (ainda que cansados de buscar consenso com o então pedagogo e sob o risco da troca de gestão municipal). Nas palavras dele: “Nosso compromisso é para com os estudantes, não com a gestão. Gestões mudam de tempo em tempo”.

5. Por último, mas não menos importante, avaliamos que **o investimento para um êthos docente militante precisa ser atravessado por práticas de cuidado.**

Sujeitos como os que encontramos na ASO, muitas vezes, adoecem porque produzir ações de resistência no Capitalismo exige grande investimento de energia física e psíquica. Por esse motivo, a equipe da ASO adota a postura de coletivizar as demandas para que não haja sobrecarga de trabalho. No entanto, nem sempre ocorre como planejado e, por isso, apostamos na rotatividade nos cargos de gestão como uma alternativa para amenizar este sofrimento.

Para que tenhamos acesso a preciosismos cujo teor ético se sobressaia, como os que apresentamos acima, reiteramos a importância de manter práticas afirmativas (diálogo, tensionamento e atenção aos processos formativos). Exercícios constantes de atenção às transmutações dos dispositivos de captura, que agem sobre o plano da subjetivação e reverberam, por exemplo, na concretude das práticas escolares.

4. EDUCAÇÃO INDÓCIL

4.1 Por andar com os que lutam

No início da escrita deste texto, comprometemo-nos a tratar da problemática da militância docente no contexto da EMEF EJA ASO pensando em como ela, na forma de uma militância menor, adquire uma dimensão parresiasca. Em consonância com tal aposta, há outros acontecimentos que gostaríamos de registrar. Aqueles que se ligam diretamente a outro modo de militância no Brasil, porque forjam outras formas de tensionamento político no contemporâneo.

Com o presente capítulo, intencionamos demarcar a importância de alguns eventos para a ASO nos anos de 2015 e 2016. Para tal, vamos discutir as ocupações secundaristas no Espírito Santo, analisando como seu canto de liberdade ressoou no cotidiano da ASO e nos encorajou a estar junto com os ‘secundas’²⁸. Em seguida, vamos contextualizar os acontecimentos que compuseram o cenário das ocupações estudantis no Espírito Santo e noutros estados do país.

Para analisar os efeitos dos movimentos secundaristas, na efervescência de um plano de forças em consonância com a aposta de uma *ethopoiesis* militante, é necessário tratarmos, ainda que brevemente, do acesso e uso das redes sociais. De fato, há modificações significativas nos movimentos sociais deste século em relação aos dispositivos empregados no século XX (panfletagens, reuniões secretas, etc). Sem dúvida, há um potencial de articulação (ainda que também frágil/fugaz, composto pela descentralização e pulverização dos grupos e causas) dos novos movimentos sociais que está intimamente atrelado ao alcance das mídias sociais.

É importante frisar que a atualidade tem sido marcada por uma intensa descentralização das coletividades, incidindo diretamente no modo como as pessoas se organizam. A pulverização de informações incide também sobre a

²⁸ Termo pelo qual ficaram conhecidos os estudantes secundaristas brasileiros a partir das mobilizações por eles executadas.

construção de problematizações sociais, descolando-as de pautas explicitamente ligadas à gestão política/partidária de recursos para tratar de pensar sobre o uso político atribuído à questões como estética corporal, sexualidade, etnia, gênero, etc.

O advento da internet altera a relação dos sujeitos com a temporalidade e com a espacialidade das relações, e modifica a relação com o contato físico para a realização de reuniões e outros tipos de agrupamentos. Atualmente é possível realizar entrevistas de emprego, reuniões e até mesmo a participação ao vivo em fóruns, utilizando apenas as ferramentas de internet. Por consequência, as mídias sociais (principalmente Facebook, WhatsApp, Twitter e Instagram) têm garantido que muitos dos conteúdos de debate se estendam e saiam de seus núcleos muito rápido, fazendo com que as convocatórias para participação nos protestos, por exemplo, atinjam grande quantidade de pessoas em curto tempo.

Assim sendo, a distância física produzida pelo uso de algumas tecnologias de informação garante que as pessoas possam se expressar de diversos modos em tempo real, de várias partes do mundo. Temos notado o surgimento inúmeros de coletivos distintos que trabalham muitas vezes por objetivos semelhantes, o que ocorre sem que estejam, necessariamente, próximos ou sequer compartilhem as mesmas diretrizes de atuação.

Surgem também outras leituras acerca de figuras que não se adaptam a nenhum coletivo específico. Essas pessoas são nomeadas como ‘ativistas’ em virtude de sua opção de agir por ‘conta própria’ em suas páginas, canais, blogs, sítios eletrônicos, etc. A partir disso é possível afirmar que a pessoalização/individualização encontrada nas falas de alguns professores da ASO quanto ao ativismo decorre da articulação da internet com os sujeitos da contemporaneidade.

Por essa razão é que, ao mesmo tempo que canais como as mídias sociais têm sido utilizados de modo singular (como para conter a manipulação de informações), eles também são vias que expressam várias versões de um mesmo acontecimento – o que dá margem para que ocorra um efeito rebote. O efeito, neste caso, é a abertura para o compartilhamento de informações alarmistas.

O modo como a abertura de canais de comunicação proporcionou uma onda de acessos aos acontecimentos mundiais em tempo real, atrelado ao afastamento presencial no campo das lutas sociais, remonta-nos à necessidade de repensar o que fizemos dos espaços de coletividade construídos a duras penas (como trabalhado no capítulo *Militantia*).

O que queremos afirmar com essa observação? Queremos dizer que toda a heterogeneidade de forças, que se unia pela via de sindicatos, associações e movimentos sociais, atualmente está pulverizada de tal modo que nos encaminha para uma separação não só física, como talvez também afetiva e ética. Corremos o risco de ver espaços importantes de **mobilização** social serem capturados pela falsa ideia de que o contato físico das massas é obsoleto.

Como iremos trabalhar neste capítulo, afirmamos que é inegável a participação das mídias sociais em processos de mobilização e articulação de movimentos em prol da defesa de uma educação crítica, assim como a presença (entrelaçamento físico, afetivo e ético) efetiva nas ocupações secundaristas impulsionam a concretude dessa militância.

Nesse sentido, a própria confecção deste capítulo se realizou nesta interface: acesso e ativa participação nas mídias alternativas e atuação nas mobilizações presenciais. Posteriormente, estendemos a um mapeamento das notícias na mídia hegemônica e no segmento da imprensa que faz oposição às medidas ditas de austeridade (impostas por grande parte dos governos das Unidades Federativas, assim como pela União).

4.2 Um cenário de luta

Em 2016 o Brasil sofreu um golpe parlamentar que destituiu a presidenta eleita num processo de impeachment arquitetado pela elite política que ascendia novamente no contexto brasileiro²⁹. Na realidade, o partido da própria presidenta

²⁹ Existem análises de conjuntura que foram realizadas no calor dos acontecimentos e podem ser encontradas em diversos periódicos e livros. Porém, para fins desta pesquisa, optei em demarcar minhas próprias análises. Para ter acesso a mais produções sobre o tema, ver: JINKINGS, I.; DORIA, K. W.; CLETO, M. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. v. 1. 176 p.

carrega grande responsabilidade nessa ‘ascensão’, visto que fez aliança com partidos oligárquicos para se manter no poder. Dentre esses partidos, um deles fez parte da chapa do PT e concorreu à vice-presidência: trata-se do Partido do Movimento Democrático Brasileiro³⁰ (PMDB).

As eleições presidenciais de 2014 terminaram de forma acirrada, com a chapa PT-PMDB eleita por uma diferença de 51,64% contra 48,36% (TSE, 2014) obtidos pela chapa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Diante dos resultados, marcado pela expressiva participação das regiões Norte e Nordeste para a eleição de Dilma Rousseff e Michel Temer, ganharam força novamente práticas preconceituosas de ódio e xenofobia contra a população mais carente do país.

Faz-se importante ressaltar que, nestas eleições, foram eleitos os parlamentares que, atualmente, compõem o Congresso com maior percentual de bancadas de ideologia conservadora dos últimos 50 anos da História do Brasil; bancadas formadas por agropecuários, militares e pastores cristãos.

Quando a crise econômica mundial em curso desde 2008 atingiu o Brasil, em 2015, o governo Dilma já estava enfraquecido popularmente, principalmente, por conta da propaganda midiática contrária às ações de redistribuição de renda, incentivo à pesquisa e inovação, financiamento estudantil e habitacional, dentre outras medidas sociais propostas pelo PT em treze anos à frente da presidência.

O investimento da mídia foi uma estratégia tramada junto aos parlamentares e empresários para se apropriar das massas, que vinham numa série de protestos desde 2005, e abrir caminho para o impeachment de Rousseff e, assim, tirar o PT do poder. Nas manifestações que seguiram após 2014, ocorreram incontáveis agressões físicas e morais contra indivíduos nortenhos e nordestinos, bem como contra a militância de esquerda. Em muitos casos, pessoas foram agredidas, simplesmente, por usarem vestimentas de cor vermelha (tomada como símbolo do Partido dos Trabalhadores).

³⁰ É importante comentar que o PMDB nasceu como um partido de resistência e fez frente à Ditadura Militar nos anos 1960. Ainda hoje é composto por alas com posturas bem variadas, porém é conhecido majoritariamente pela atuação de sujeitos ligados às oligarquias brasileiras.

Todo esse esforço culminou na concretização do impeachment da presidenta, deixando em seu lugar o vice-presidente Michel Temer, político pertencente a um partido formado pela oligarquia brasileira, como dito anteriormente. Ao assumir o mandato interino, o vice-presidente tomou uma série de medidas que alteraram, radicalmente, direitos conquistados pelas trabalhadoras e trabalhadores, e sancionou uma emenda constitucional que congela, por vinte anos, os investimentos nas políticas de saúde, educação e assistência social: a Proposta de Emenda à Constituição número 55 (PEC 55).

Instituiu uma reforma na previdência social, que alterou a idade para aposentadoria no Brasil, acrescentando uma quantidade extra de anos de contribuição trabalhista, para se ter acesso ao benefício previdenciário. Não obstante a todas essas alterações em pautas sociais, ele também emendou o Ministério da Cultura a outro ministério, anistiou dívidas de empresários com a União e deixou para a classe trabalhadora a responsabilidade de cobrir o ajuste fiscal atribuído pelos golpistas. Michel Temer e seus aliados, em seus poucos meses de mandato, já destruíram conquistas históricas dos trabalhadores do Brasil.

A fusão do Ministério da Cultura com o da Educação, ocorrida no primeiro dia de governo do presidente interino, causou revolta imediata na população e disparou um movimento de ocupação pelo país inteiro chamado “OCUPA MINC”³¹. As ocupações ocorreram em prédios públicos, como o Palácio Gustavo Capanema no Rio de Janeiro, e contou com a presença de trabalhadores da Cultura, estudantes e demais civis de diversas idades. Contudo, foi no ínterim entre a proposição e a aprovação da PEC 55 que as ocupações secundaristas no Espírito Santo ocorreram.

O SNE, ao contrário das políticas de Assistência Social e de Saúde, não passou por alterações significativas com a assinatura da Constituição Cidadã de 1988. Analisamos a forma como foi implementada a divisão do ensino brasileiro como uma grande falha que ocorre, principalmente, porque atribui aos

³¹ Mais informações sobre o movimento ler: PAIVA, L. M. L.; MAGALHÃES, J. A. R. **As Ocupações Dos Espaços Públicos À Luz De Walter Benjamin E Chantal Mouffe**. Revista de Movimentos Sociais e Conflitos, v. 2, n. 2, p. 79-97, 2016.

municípios a responsabilidade de gestão plena sobre a educação básica e desconsidera a realidade de muitas regiões do país, que ainda vivem em situação de pobreza e cuja arrecadação fiscal não é suficiente para garantir os recursos físicos e humanos necessários para uma educação de qualidade. Sobre isso, o Artigo 11 da lei nº 9394 (BRASIL, 1996) apregoa que os municípios devem:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Essa estruturação compromete o fluxo de repasses fiscais diretos da União, impedindo a transferência fundo-a-fundo, como acontece na Saúde e na Assistência. Nesse processo, a administração fica prejudicada, a base educacional falha e o sistema não engrena. Aliado a tudo isso, a baixa remuneração dos profissionais é um fator crucial para o fracasso da educação básica. Como consequência, não há garantia de continuidade para a escolaridade, por exemplo, no ensino público superior, o que faz com que ainda tenhamos uma grande parcela da população nacional sem acesso garantido ao ensino superior.

Como medida paliativa³², durante os primeiros anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT)³³, conseguimos a aprovação de um sistema de cotas para estudantes de escolas públicas entrarem nas universidades e institutos federais. Posteriormente, ele foi alterado e passou a ser destinado, da mesma forma, para estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), que constituem as minorias étnicas, raciais e econômicas do país. Compreendemos e reiteramos, de forma veemente, a importância deste sistema para o acesso ao ensino superior, contudo, ele não é suficiente para empreender uma mudança radical no quadro. Precisamos aliar à política de cotas a reconstrução da Educação brasileira, dessa vez para criar um sistema universal de educação, especialmente no nível básico e no que tange aos conceitos e princípios pedagógicos empreendidos.

³² Compreendemos que há análises mais concisas sobre o uso dos recursos financeiros e seus efeitos na Plano Nacional de Educação, no entanto, esta pesquisa não intenta aprofundar-se nesta problemática. A título de informação, sugerimos ver: SAVIANI, D. **The Education Development Plan (EDP): analysis of the project of the Ministry of Education (MEC)**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007.

³³ O Partido dos Trabalhadores esteve à frente da presidência do país durante os anos de 2003 a 2016.

4.3 Escola sem partido: a falácia da imparcialidade

A legislação brasileira que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394) afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Assim, em conformidade com a LDB, compreendemos que os conteúdos ensinados durante a escolarização se tornam importantes para as práticas cotidianas em todas as esferas da vida. “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Portanto, muito mais do que embasar a escolha de carreira profissional (como ocorre em sujeitos da classe média brasileira), a Educação é base ética para a vida em sociedade – que se constrói pela produção de pensamento crítico.

Na contramão ao que acabamos de expor, surgiu em 2014 um movimento de combate ao fomento da criticidade no contexto escolar. “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016), este é o lema do movimento civil-parlamentar utilizado para exigir a retirada de conteúdos de cunho político do currículo escolar. Esse movimento está vinculado a parlamentares que se intitulam cristãos democratas, defensores de valores familiares.

Além da tramitação do projeto de lei complementar no Congresso Nacional, foi criado um sítio eletrônico para que professores e estudantes publiquem documentos, fotos e vídeos que exponham práticas educativas que tratem de temas como comunismo, socialismo, direitos humanos, democracia e minorias sociais. Para estes sujeitos, tais temas fazem parte de um projeto de doutrinação ‘esquerdista’ que destruirá a democracia brasileira e acusam professores das disciplinas de Sociologia, História, Artes e Filosofia de coagir estudantes a aceitarem ‘ideologias’.

A proposta do movimento foi entregue ao plenário da Câmara dos Deputados na forma de Projeto de Lei Suplementar (PLS) em outubro de 2016

juntamente com outro projeto³⁴ em prol dos “valores familiares na escola”, que deve sobrepujar o plano de educação sexual, moral e religiosa. As propostas preveem detenção de três meses a um ano para o professor que for pego ‘doutrinando’ os estudantes. Sobre isso, o Art.3º do PLS (2014) discorre que:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (BRASIL, 2014, p. 2).

Para assegurar o cumprimento, o parágrafo segundo assevera que:

as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados (BRASIL, 2014, p.2).

Se analisarmos com atenção é possível identificar facilmente a falácia que sustenta mais esta pauta conservadora. Primeiramente, se o projeto de apregoa o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico” (BRASIL, 2014, p. 1) e condena qualquer expressão política, ideológica e religiosa por parte do Estado, como pretendem prezar pela laicidade se a proposta advém de uma bancada reconhecida por sua vinculação a grupos religiosos de denominação cristã?

Em segundo lugar, destinar à igreja e à família o dever de promover a educação, não só fere a Carta Magna retirando do Estado tal obrigação, como determina que a religião dominante do país será a única legitimada ao ‘serviço’. Em um país laico de dimensão continental, onde a livre expressão para cultos religiosos é garantida, legitimar apenas *uma* denominação não deveria entendido como doutrinação religiosa?

De acordo com o pretendido pelo autor do projeto de lei, o professor “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária” (BRASIL, 2014, p. 3), visto que a doutrinação ocorre pela exposição dos fatos.

A análise que fazemos é a de que, pela proposta, caberia ao professor, única e exclusivamente, impedir que todos os valores morais de cada um dos estudantes “sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula”

³⁴ Para mais informações sobre as propostas acessar:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014> ou <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>.

(BRASIL, 2014, p. 3). Sendo assim, o docente deverá ocultar tudo o que ferir à ‘moralidade religiosa’ dos estudantes, o que implica em promover alienação, negar a pluralidade de ideias, bem como a produção de pensamento crítico (princípios da Educação garantidos pela Constituição Federal).

Para desviar dessa assertiva, os fundadores do Escola sem Partido não definem o que constitui a prática de doutrinação (supostamente exercida por sujeitos a que eles se referem como “mestres da militância”). Em visita ao sítio, encontra-se na aba “flagrando o doutrinador” as seguintes expressões:

Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor:

- se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
- adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
- impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controversas;
- exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à desconspação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo;
- ridiculariza gratuitamente ou desqualifica crenças religiosas ou convicções políticas;
- ridiculariza, desqualifica ou difama personalidades históricas, políticas ou religiosas;
- pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos;
- alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.;
- permite que a convicção política ou religiosa dos alunos interfira positiva ou negativamente em suas notas;

*Dia Nacional de Luta
contra a Doutrinação
nas Escolas*

*Deveres do
Professor*

*Flagrando o
Doutrinador*

*Planeje sua
Denúncia*

De olho no livro didático

Blog do Prof. Orley

Não deixe que seu professor
faça isso com você.



Denuncie!

Enfim, o tema musical da
educação brasileira

- negativamente em suas notas.
- encaminha o debate de qualquer assunto controverso para conclusões que necessariamente favoreçam as posturas de vista de determinada corrente de pensamento;
 - não só não esconde, como divulga e faz propaganda de suas preferências e atitudes políticas e ideológicas;
 - omite ou minimiza fatos desabonadores à corrente político-ideológica de sua preferência;
 - transmite aos alunos a impressão de que o mundo da política se divide entre os “do bem” e os “do mal”;
 - não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão;
 - promove uma atmosfera de animação em sala de aula, não permitindo, ou desconspando a manifestação de pontos de vista discordantes dos seus;
 - não impede que tal atmosfera seja criada pela ação de outros alunos;
 - utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, constroando-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos.

*Conselha aos
Pais*

Casa CQC

NÃO DEIXE DE LER:

- Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno.
- Quem disse que educação sexual é contrária obrigatória?

O verbo doutrinar indica o ato de ensinar, instruir, educar (MICHAELIS, 2017), enfim, formular pensamentos. Dessa forma, todo e qualquer profissional que cria um modo de facilitar a aprendizagem do estudante estaria enquadrado na característica de “doutrinador”. A própria existência de uma disciplina de nome Ensino Religioso no currículo básico já constitui uma doutrina, se levarmos em consideração a existência de ateístas e agnósticos. Agrava-se ainda mais a situação se pautarmos um debate sobre o porquê de os conteúdos tratados nessa disciplina dizem respeito apenas ao cristianismo.

A Sociologia (estudo das organizações sócio-políticas na humanidade) assim como a Filosofia (estudo da constituição das formas de pensamento), são consideradas áreas doutrinadoras na perspectiva do Movimento Escola Sem Partido e, portanto, deveriam ser retiradas da grade curricular em prol da imparcialidade. Vejamos o que estes sujeitos dizem sobre a utilização dos livros didáticos:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2014, p. 5).

Para Young (2012),

A razão moral que busca a imparcialidade tenta reduzir a pluralidade de sujeitos morais e situações a uma unidade ao exigir que o julgamento moral seja distanciado, desprovido de paixões e universal. Todavia, como já sugeri, esse ímpeto de totalização necessariamente fracassa. Reduzir as diferenças à unidade significa colocá-las sob uma categoria universal, o que requer a exclusão daqueles aspectos das diferentes coisas que não se encaixam na categoria (YOUNG, 2012, p. 176-177).

Ainda segundo Young (2012), afirmamos que a possibilidade de isenção ideológica consiste num engodo porque desconsidera o debate como um modo de garantir criticidade no processo de aprendizagem, base fundamental para o exercício democrático de cidadania. “O ideal da imparcialidade expressa, na verdade, uma impossibilidade, uma ficção. Ninguém consegue adotar um ponto de vista que seja completamente impessoal e desprovido de paixão, completamente separado de qualquer contexto e compromissos particulares” (YOUNG, 2012, p. 178).

Na perspectiva do movimento, a instituição escola como lugar de pensamento crítico, ainda que seja frágil, deixará de existir para sustentar a falácia da proteção da integridade moral. Porém, a moralidade defendida pelos integrantes e simpatizantes deste movimento acoberta dados ocasionados por um longo período de investimento maciço de uma parcela de parlamentares para o recrudescimento de ideologias conservadoras, fundamentalistas religiosas, que desrespeitam a laicidade constitucional do Estado Brasileiro.

Aliado à “Escola Sem Partido” foi proposta uma Reforma no Ensino Médio, que acrescentava Artes e Educação Física às disciplinas a serem suprimidas do currículo. A Medida Provisória número 746 (MP 746/2016) foi levada para votação ainda no ano de 2016, mas foi, temporariamente, suspensa devido à pressão feita por movimentos sociais (estudantis, em sua maioria) com uma campanha realizada nas mídias sociais chamada “Escola sem pensamento crítico não é escola”. A campanha denunciava o Movimento Escola Sem Partido e a medida de reforma curricular como uma tentativa de outorgar uma “lei de mordação”. Em fevereiro de 2017, a proposta foi votada, aprovada e sancionada pelo presidente Michel Temer.

Para nós, o Projeto de Lei Suplementar empreendido pelo Movimento Escola sem Partido é um ultraje ao Plano Nacional de Educação e tenta alterar não somente a grade curricular, mas os princípios éticos da LDB. Vejamos o que um professor da EMEF EJA ASO afirmou, em contexto de formação continuada, sobre Currículo Escolar:

Currículo não é só a quantidade de disciplinas que a gente vai fazer num determinado curso. O Freire vai dizer que o currículo envolve todo um processo educacional, que vai desde a leitura do mundo, de uma realidade outra que vem para dentro da escola até o letramento, até uma formação crítica sobre os processos de trabalho, de escolarização.

Demarcamos, assim, nosso posicionamento quanto à importância de se inserir uma discussão sobre currículo escolar em todas as esferas sociais. Enquanto a compreensão de Educação for a de que ela nada mais é que um conjunto de técnicas para transmissão de conteúdos, outros debates serão sufocados. Para nós, a Educação é primor que deve subsidiar o exercício da democracia na contemporaneidade.

4.4 Passarinhos Libertários

*Me gustan los estudiantes
Que rugen como los vientos
Cuando les meten al oído
Sotanas y regimientos
Pajarillos libertarios
Igual que los elementos
Caramba y zamba la cosa
Qué viva lo experimento
Me gustan los estudiantes
Porque levantan el pecho
Cuando les dicen harina
Sabiéndose que es afrecho
Y no hacen el sordomudo
Cuando se presente el hecho
Caramba y zamba la cosa
¡El código del derecho!
Me gustan los estudiantes
Porque son la levadura
Del pan que saldrá del horno
Con toda su sabrosura
Para la boca del pobre
Que come con amargura
Caramba y zamba la cosa
¡Viva la literatura!³⁵*

No Brasil, as movimentações estudantis voltaram a ganhar visibilidade na mídia no ano de 2013³⁶, disparadas, a princípio, pelo aumento da tarifa do transporte público, e cuja pauta maior era a implementação de passe-livre para todos os estudantes nos sistemas de transporte. Com palavras de ordem como “Não é por 20 centavos” e “Por uma vida sem catracas”, os estudantes secundaristas e universitários de diversas cidades do país tomaram as ruas em marcha exigindo a criação de tarifa única, auditoria nos contratos com as empresas de transportes urbanos e maior transparência nas contas públicas.

As marchas pela redução da tarifa de transporte urbano e implementação do “passe livre” para todos os estudantes têm seu ‘marco’ inicial no município de

³⁵ Trecho extraído da canção *Me gustan los estudiantes*, de Violeta Parra, conhecida pela interpretação de Mercedes Sosa. A tradução nos diz o seguinte:

Eu gosto dos estudantes/que rugem como os ventos /Quando lhes metem nos ouvidos/Batinas e regimentos. Passarinhos libertários,/Igual aos elementos!/Caramba e samba a coisa,/Que viva o experimento!/Eu gosto dos estudantes, Porque levantan o peito/Quando lhes dizem "farinha",/Sabendo-se que é farelo!/E não se fazem de cegos/Quando se apresenta o que foi feito!/Caramba e samba a coisa,/O código do direito!/Eu gosto dos estudantes/Porque são a levadura/Do pão que sairá do forno/Com todo o seu sabor/Para a boca do pobre,/Que come com amargura./Caramba e samba a coisa,/Viva a literatura!

³⁶ Para mais informações sobre as marchas ocorridas em 2013, ver: SOUSA, C.; SOUZA, A. **Jornadas de junho: repercussões e leituras**. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

Salvador, em 2003 – fato contado em documentário de Carlos Pronzato chamado *Revolta do Buzu*. Em cidades onde já havia grupos de discussão sobre o passe livre estudantil o documentário foi levado às escolas em vias de ampliar o debate entre os estudantes (MPL-SP, 2013).

Os mesmos estudantes que assistiram àquelas imagens e as debateram pulariam os muros de suas escolas pouco tempo depois, para se juntar às manifestações da Revolta da Catraca, em Florianópolis, em 2004. Ocupando terminais e bloqueando a ponte que dá acesso à ilha, os protestos forçaram o poder público a revogar o aumento e serviram de base para a fundação do MPL no ano seguinte (MPL-SP, 2013, p. 15).

A característica principal das movimentações pelo passe livre é que elas abriram passagem para a tomada das ruas, ainda que a espera tenha se prolongado por uma década. E apesar da imprensa manter slogans como “manifestação só é legítima quando não atrapalha, do contrário é violência” (VIANA, 2013, p. 53), depois que os estudantes marcharam pela reforma no sistema de transporte público uma onda de protestos se seguiu.

Parte da população se juntou nas primeiras marchas, defendendo o direito dos estudantes ao passe livre, por melhores condições no transporte público urbano e pelo fim da violência policial. “A luta de reapropriação do espaço urbano produzido pelos trabalhadores supera, na prática, a bandeira do MPL em seus primeiros anos, que era o passe livre estudantil” (MPL-SP, 2013, p. 15). Quanto mais aumentava a frequência com que ocorriam os protestos, maior era a intensidade da repressão por parte do Estado.

Acontece que mesmo tendo a impressão de que os protestos terminaram ineficazes a partir do afastamento da esquerda depois que figuras políticas conservadoras se apropriaram das manifestações para sustentar um golpe de Estado (pedindo o retorno da ditadura militar, intervenção dos EUA e impeachment da presidenta da república), vimos acontecer movimentos no cenário político brasileiro que não nos podem passar despercebidos.

A pressão das ruas fez com que o Congresso Nacional recuasse em algumas de suas estratégias e transformasse a corrupção em crime hediondo – o que ainda é pouco dada a história de um país que foi explorado não somente por invasores/colonizadores europeus, como também pelas oligarquias que ainda são encontradas, e por isso pouco viveu em regime democrático.

No entanto, de pouco ou nada basta a criminalização da corrupção quando, na realidade, não interessa ao próprio poder judiciário a efetivação desta lei, ou seja, não é só a criação de leis, mas a efetivação de seu uso. Para que as leis façam sentido, é preciso que o judiciário as respeite, o que não está assegurado no atual contexto brasileiro.

As mobilizações sempre foram muito mais amplas que o Movimento Passe Livre - que jamais se pretendeu dono de qualquer uma delas - e eclodiram, por vezes, em cidades e regiões onde nunca houve atividades do movimento. As lutas por transporte no Brasil formam um todo muito maior do que o MPL. Contudo, a tomada direta e descentralizada das ruas, a radicalidade das ações e a centralidade dos aumentos tarifários dá a tônica dessas lutas. Após as Jornadas de Junho, milhares continuam nas ruas em diversas cidades, defendendo agora a implementação da tarifa zero (MPL-SP, 2013, p. 17).

Em São Paulo, já no ano de 2015, os secundaristas se posicionaram frente à proposta de reorganização da gestão escolar, denunciando a tentativa de privatização do ensino e o desvio de verbas públicas destinada à alimentação dos estudantes. Diante da negativa do governo estadual em dialogar sobre as decisões que afetam diretamente a política de educação eles decidiram ocupar suas escolas. Apropriaram-se do espaço escolar para promover debates sobre a conjuntura política e os reflexos no Sistema Nacional de Educação, realizaram aulas públicas, cineclubes, grupos de estudo e outras atividades culturais com o intuito de envolver ainda mais a comunidade nessas discussões.

É de igual importância compreender a amplitude das mobilizações estudantis, que não se restringiram ao contexto brasileiro. Cabe salientar, ainda que brevemente, os acontecimentos no Chile no ano de 2006, período em que estudantes se articularam para questionar a gestão do sistema educacional do país. De acordo com o documentário *La rebelión pinguina*, gravado em 2007, esse foi o primeiro movimento social a emergir depois da redemocratização do país, que viveu sob a ditadura de Augusto Pinochet por 27 anos (1973-1990).

Semelhantemente ao que ocorreu no Brasil nas décadas de 70 e 80, a participação dos estudantes secundaristas foi de grande importância para fortalecer as movimentações sociais contra os governos dos militares no país. Dezesesseis anos depois, os estudantes, novamente se posicionaram contra a

criação e implementação das políticas neoliberais, que vinham avançando no período pós-ditadura.

Para os integrantes do movimento estudantil secundarista chileno, a democracia que se instaurou, na prática, não direcionava suas ações às camadas populares, ao contrário, sustentava a segregação social. A decisão desse movimento de convocar marchas pautando mudanças no sistema de ensino culminou na ocupação de escolas por todo o país. Ao exigir participatividade na gestão da política de educação chilena, os estudantes protagonizaram uma importante luta frente à insustentabilidade da situação e contra a incoerência de um sistema educacional que reproduzia as desigualdades socioeconômicas do país. E ainda que o objetivo principal não tenha sido alcançado (barrar a implementação da educação como mercadoria), as reivindicações dos *penguins* ultrapassaram as fronteiras do Chile e mobilizaram outros países da América do Sul.

Os secundaristas nos convidam, neste início de século, a formar uma nova vanguarda, com sede de uma luta que transforme a participação social em níveis não formais de militância, exigindo transparência na elaboração e implementação dos projetos, bem como participação paritária nos órgãos deliberativos. Reitero que estamos falando de uma vontade de democracia, mas não qualquer democracia.

A importância da luta disparada por esses sujeitos está no forte teor ético que ela carrega, que produz embate político e dispara inquietações sobre a necessidade de não aceitarmos uma condução mercantilista da educação, que se destina a formar mão de obra assalariada, e que a longo prazo é treinada para sustentar a manutenção deste mesmo sistema.

Não é incomum nos depararmos com a “justificativa” de que se há chances para um futuro diferente do presente, então ela deve estar nas mãos da juventude. Uma esperança messiânica que historicamente vem sendo atribuída à juventude, mas será que estamos, de fato, prestando atenção ao que nos dizem as mobilizações estudantis que ocorreram (e ainda ocorrem) no início deste século, por exemplo?

Em períodos como os que estamos vivenciando, há que se levantar e construir novos meios de mobilização e os estudantes secundaristas brasileiros tomaram a frente nesta luta. Recusaram o lugar da “tábula rasa” e enquanto um conservadorismo elitista de direita segue a dizer que eles são apenas “instruídos” por partidarismos, os “secundas” têm feito sua própria militância política com uma ousadia que extrapola a compreensão limitada que persiste no que se refere à militância.



A inventividade dos estudantes em criar meios para problematizar e transformar a situação da Educação tem me impulsionado a acreditar que uma educação libertária é possível. Mesmo que ainda sejam enxergados por certas políticas como uma espécie de matéria-prima que deve ser moldada para se tornarem “algo novo”, não obstante, os

secundaristas têm buscado afirmar que também são sujeitos de transformação social e querem conduzi-la.

Em conversa com colegas da Ufes, um deles relatou uma importante análise feita por uma de nossas professoras da universidade³⁷: “quando as ruas como símbolo de insatisfação política foram usurpadas pela direita, a militância estudantil foi para o concreto, onde o público se mostra físico”. Eles ocuparam os prédios públicos e caminharam pelas instituições e exigiram participação política no controle social, uma grande falha ainda existente no Sistema Nacional de Educação (SNE).

Os pássaros libertários que resistem buscando repensar a Educação, contagiam-nos com seus gritos guerrilheiros e operam transformação social. Por

³⁷ Informação verbal.

andar com os que lutam, juntos seguimos marchando e ocupando por uma democracia de fato participativa, na qual eleições sejam respeitadas, direitos sejam assegurados, e investimentos sejam feitos para que os cidadãos queiram e possam tomar decisões coletivamente sobre a gestão dos recursos públicos. Para Pelbart (2016)

o que até ontem parecia inimaginável (os alunos poderem ocupar e gerir os espaços que lhes são destinados, não apenas para reivindicar seus direitos, aprofundá-los, ampliá-los, mas também para experimentar a força de um movimento coletivo, autogestivo, suas possibilidades inúmeras e inusitadas) torna-se não só possível, mas desejável (PELBART, 2016).

4.5 Ocupa tudo: contra a PEC 55!

A PEC 55, aliada à efetivação do impeachment, foi o estopim que disparou as manifestações sociais no ano de 2016. Recebeu diversos cognomes tais como “A PEC da Maldade”, “PEC do Fim do Mundo” e “PEC da Morte”, nomenclaturas que aludem aos efeitos que serão gerados pela redução dos investimentos públicos com as políticas sociais. A morte que se anuncia é a da Seguridade Social, composta por políticas que carregam em seu cerne aquilo que consideramos ser a principal conquista da Constituição Cidadã de 1988: a participação ou controle social.

“A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988). O congelamento desses investimentos trata, na prática, da substituição do pacto constitucional assinado em 1988, ou seja, o bem-estar social assegurado pela máquina estatal, por um conjunto de medidas neoliberais que limitam a interferência do Estado na economia e no bem-estar social da população.

Diante da ameaça da aprovação da proposta, em 21 outubro de 2016, teve reinício no estado do Espírito Santo (assim como ocorreu, anteriormente, nos estados do Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, Goiás, São Paulo, entre outros) a tomada do espaço público escolar pelos estudantes secundaristas. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Barroso (EEEFM AB), em

Vitória, foi a primeira a ocupada em 2016 e provocou um efeito cascata com outras escolas aderindo ao movimento. Ao final da primeira semana somavam-se mais de 10 escolas ocupadas.

Com a força dos “Ocupa” se multiplicando outros personagens também ligados à Educação Pública entram em cena. Na Universidade Federal do Espírito Santo, os estudantes ocuparam diversos prédios no campus de Goiabeiras. O movimento foi composto, em sua grande maioria, por pessoas que já haviam passado pelas escolas ocupadas para oferecer apoio aos “secundas”.

A gente ouve falar sobre direito à Educação. Direito à Educação não devia nem ser militância, direito é direito entendeu? E aí, você pensa assim: como que a pessoa está militando por direito à Educação? Direito é direito!



4.6 A ASO pelos “Ocupa”

No dia 21 de outubro, as informações referentes à ocupação da primeira escola chegaram nos celulares quase instantaneamente pelos aplicativos de mensagens. Em menos de duas horas do início da ocupação, dezenas de pessoas estavam frente à EEEFM Almirante Barroso, em Vitória, disponíveis para ajudar

o movimento de ocupação e, dentre elas, encontravam-se professores e pesquisadores vinculados à EMEF EJA ASO. Mobilizamos-nos com a ajuda de entidades ligadas aos Direitos Humanos, coletivos sociais e sindicatos para, de imediato, garantir agasalhos, colchonetes, mantimentos e também impedir que a Polícia Militar do Espírito Santo (PMES), em sua atuação violenta e corriqueira, invadisse a escola e agredisse os estudantes.

Uma sexta-feira, cujo turno de trabalho é destinado à realização das Formações Continuidas, os docentes elencaram como ponto principal da reunião a necessidade de analisarem a participação da ASO nos ‘ocupa’. Nessa ocasião, um professor reconhecido por seu engajamento com pautas sociais afirmou:

No sábado, quando estourou na Agenor Roriz um grupo surgiu... Eu não tenho dúvidas de que os nossos professores [e depois a companheirada do Fórum de EJA] foram decisivos para a manutenção daquele caos que estava ali.

A partir da fala dos próprios docentes, como o citado acima, fica evidente o entusiasmo em poder contribuir nas ocupações, porém, este sentimento estava atrelado à preocupação de proteger os estudantes dos abusos autorizados pelo Governo do Estado do Espírito Santo. Neste sentido, ao dizer “manutenção” do “caos”, o professor citado se referiu à importância da presença maciça dos docentes (dentre outras pessoas), na tentativa de garantir que o movimento dos secundaristas não fosse dissipado pelo uso da força policial.



Nos dias que se seguiram, outras escolas foram ocupadas e numa quarta-feira, 26 de outubro, a equipe da ASO já estava organizada e distribuída pelas

escolas na Serra, Vila Velha, Cariacica e em Vitória para verificar se os estudantes precisavam de nosso apoio. Neste dia, chegamos à EEEFM Romulo Castello, no município de Serra, que havia sido ocupada no dia anterior, por volta de 8h da manhã e após passar por uma abordagem da PMES (que catalogava os nomes dos apoiadores tentando nos intimidar), fomos autorizados pelos estudantes a entrar na escola. Lá dentro, encontramos, além dos professores daquela escola, os companheiros da ASO que organizaram junto aos estudantes uma assembleia para que eles deliberassem o curso da ocupação. Depois da assembleia, os estudantes pediram que nos apresentássemos dando uma introdução sobre a PEC 55, seus reflexos no SNE e, consequentemente, na vida deles.



Em um contingente de, aproximadamente, 10 professores e 2 pesquisadores, passamos a manhã conversando com os jovens sobre a importância dos movimentos de ocupação e a carga política que carregam. Fomos convidados a regressar com outras aulas e, no momento em que saímos da escola (que há pouco menos de 24h havia sido ocupada), fomos informados de que aquele grupo de estudantes já havia deliberado as ações de comunicação, limpeza, alimentação, segurança e aulas para o segundo dia de ocupação. Um movimento vivo de autogestão. E enquanto estávamos na EEEFM Rômulo Castello, os demais professores realizavam algo semelhante noutras escolas ocupadas.

Na segunda-feira, na marcha do IFES, no momento em que a gente passa pela avenida Vitória, os meninos do Estadual se juntam. E aí, Cariacica para! Vem uma, duas, três, quatro... Cariacica toda parada, a revolução estava lá! Lá em Cariacica! E num processo de gestão que a gente

precisa incorporar para Vitória. Muito mais rápido no processo de autonomia para organizar alimentação e outras coisas. Nas escutas, o mais fantástico era a perspectiva pedagógica que os meninos disseram para a gente, sabe? Os meninos diziam assim ‘Poxa, eu aprendi a cozinhar como ato político’. Uma menina falou ‘Eu criticava meu coordenador, mas quando eu vi que tinha que fazer coordenação com os meus colegas... ufa!’. Pena que o coordenador não estava lá para ouvir porque era uma outra lógica!

As semanas que se seguiram não esmoreceram a participação da ASO nas ocupações. Uma rede de atendimento aos secundaristas foi ampliada de tal forma que, em menos de duas semanas, pelo menos 50 pessoas circulavam pelas escolas oferecendo apoio por meio de doações e aulas públicas. Esse grupo era composto por pais, associações e coletivos, professores e civis engajados ou não em pautas políticas. Uma mobilização que, a exemplo dos estudantes, conseguiu organizar comissões de apoio e também acionar entidades de proteção à criança e ao adolescente no Espírito Santo.

Outra professora, também reconhecida por sua atuação em mobilizações sociais, narrou como seu cotidiano sofreu alterações em prol das ações realizadas pelos ocupantes secundaristas:

Eu estive mais focada em Vitória por conta da facilidade de deslocamento no trabalho, mas em Cariacica e Serra, meninos que estão em bairros ultra periféricos estavam mobilizados, fazendo um movimento na praça com a comunidade e os pais apoiando... Isso me chamou muita atenção pela capacidade de organização, de limpeza e de responsabilidade. E mais ainda, nas experiências que eu tive, eu vi a curiosidade deles em estudar e pesquisar sobre a conjuntura, trazendo para eles a responsabilidade de tomada de decisão mais adiante. **Como é que nós, professores, fomos muito bem acolhidos dentro dos limites que eles determinaram! Eu aprendi mais ainda que preciso fazer uma escuta com os adolescentes** (Grifos nossos).

Como dito anteriormente, ressaltamos o fato de que em todas as atividades das quais a ASO e outros apoiadores participaram, a presença de pessoas não vinculadas às EEEFM só foi possível com o aval dos secundaristas. A produção de registros fotográficos no ambiente interno das ocupações foi realizada pelas comissões de comunicação, salvo quando fomos autorizados pelos ‘secundas’ a fotografar as aulas públicas e outras atividades que ofertamos ao movimento. Assim, todas as imagens presentes neste capítulo foram publicizadas nas páginas das respectivas escolas ocupadas.

Com a proximidade do segundo turno das eleições municipais em 30 de outubro, a pressão institucional (e civil) para que os estudantes desocupassem as

escolas ocorreu de modo escancarado. A mídia passou a chamá-los de vândalos, produzindo material que divulgava apenas as falas contrárias ao movimento estudantil. No entanto, os estudantes afirmaram que permaneceriam acampados e que estavam dispostos a dialogar com o Tribunal Regional Eleitoral (TRE) para estabelecer um acordo e garantir que as eleições ocorressem. A fala de um dos docentes da ASO nos mostra um pouco de sua percepção sobre a maturidade dos ocupantes secundaristas:

A relação dos meninos com o TRE foi algo, assim, revolucionário. Eles fizeram um acordo com um dos caras mais tradicionais do estado. E no outro dia, o desembargador falou assim: ‘eu fiz um acordo com os menores [um desembargador usando esta expressão, que é ilegal!]. Nós respeitamos os acordos e os menores respeitaram os acordos’. O TRE foi tirar fotos e quando chegaram numa escola em Cariacica viram os caras fazendo uma horta! Os caras não têm noção da radicalidade que é esta parada. Eu acho que o que eles deram conta de fazer em duas, três semanas, valeu a escolarização inteira no que diz respeito ao aspecto político.

A alteração da rotina na EMEF EJA ASO em função das ocupações secundaristas deu consistência a muitas discussões que tivemos, ao longo do ano, nas formações continuadas. Conhecer o movimento estudantil em seu germinar reacendeu, na ASO, chamadas de força para encarar esse período de instabilidade sustentado pela permanência de um governo provisório e golpista.

E conosco não foi diferente. Estar junto aos “secundas” nos possibilitou ver o Ensino Médio de outra forma. Num tempo anterior às ocupações, entendíamos esta etapa da escolarização como um breve período em que o estudante deve se apressar em decidir ‘um rumo’ para sua vida e contribuições sociais. Uma visão extremamente reduzida, mas permeada de efeitos das próprias práticas escolares que atravessaram nosso processo escolarização. Apesar do tópico “Historieta” contar um pouco sobre os vetores de contágio de algumas práticas educadoras, com o passar do tempo e pela urgência em entrar no mercado de trabalho, fomos moldados para encarar o Ensino Médio como um divisor de águas que separa os sujeitos produtivos dos improdutivos.

Ledo engano. As ocupações secundaristas nos ensinaram que o Ensino Médio e todos os demais segmentos podem e devem ser utilizados como espaços de transformação política, de formação para a vida. O analisador “OCUPA” colocou em análise as práticas não só da EMEF EJA ASO, mas também dos



sujeitos que nela atuam, sejam eles militantes ou não. Ocupar e educar, eis o lema maior.

As escolas que ocuparam depois de segunda já tinham aprendido a tecnologia das escolas que ocuparam antes. As que ocuparam quinta, sexta e sábado, tudo foi ali na hora, à flor da pele. Aí, eu fui no sábado, e quando voltei para dar uma aula pública no domingo eu vi que a companheirada que estava no sábado, estava lá novamente. Aí, eu pensei: 'opa, tem alguma coisa acontecendo com a gente, então ninguém aqui [ASO]

estava dando milho aos pombos!'.
[ASO]

Após a decisão do Ministério Público Estadual, mandatos de reintegração de posse foram expedidos e os estudantes foram obrigados a desocupar. A ASO se fez presente também nestes momentos de desocupação visando tentar garantir que os estudantes encerrassem aquele período sem sofrerem agressões de nenhum tipo, visto que muitos deles receberam ameaças de pessoas contrárias ao movimento.

Em 5 de novembro, o Seminário Étnico-Racial, um dos eventos realizados pela ASO, ganhou um nome especial em homenagem às lutas secundaristas: #OcupaNegritudes. Nesse evento, além de proporcionar um espaço para reflexão sobre as lutas das negras e negros no Brasil, a temática das Ocupações também fez parte dos debates.

Mas 2016 não se encerrou com a imagem de um movimento estudantil “derrotado” pelo judiciário, pois ainda no mês de novembro, no dia 17, um grupo ocupou o pátio de outro prédio público, desta vez a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU). Os estudantes exigiam uma conversa que deveria ser realizada diretamente com o secretário de Educação, Haroldo Rocha, que se negou ao diálogo. Mesmo diante da situação de não ter acesso ao interior

do prédio, eles resistiram com o apoio da Defensoria Pública e da mesma rede criada no início das ocupações.

O posicionamento do Governo do Estado foi de não diálogo com os estudantes, como ocorreu anteriormente com outros movimentos sociais e isso acirrou a precarização das condições físicas dos ocupantes, com a negação do atendimento às mínimas reivindicações das pautas locais.

Naquele mesmo ano, o prédio da Secretaria já havia sido ocupado por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que exigiam a reabertura das turmas de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos, denunciando a estratégia do Governo do ES de minar, drasticamente, a oferta de vagas destinada à modalidade de EJA na rede estadual de educação.

De pronto, já não se tolera o que antes se tolerava, e passa-se a desejar o que antes era impensável. Isso significa que **a fronteira entre o intolerável e o desejável se desloca** – e sem que se entenda como nem por quê, de pronto parece que tudo mudou: ninguém aceita mais o que antes parecia inevitável (a escola disciplinadora, a hierarquia arbitrária, a degradação das condições de ensino), e todos exigem o que antes parecia inimaginável (a inversão das prioridades entre o público e o privado, a primazia da voz dos estudantes, a possibilidade de imaginar uma outra escola, um outro ensino, uma outra juventude, inclusive uma outra sociedade!) (PELBART, 2016. GRIFOS NOSSOS).

Ao fim das ocupações, compreendemos que a equipe da ASO foi marcada pelo aprendizado obtido com os estudantes, que reacendeu no corpo docente dessa escola a vontade de seguir lutando por uma educação crítico-inventiva. Aprender, ensinar e construir política nas ruas, nas assembleias, nos fóruns, mas, principalmente, na miudez do cotidiano da sala de aula. Para nós, fica explícito que as ocupações secundaristas dispararam uma ethopoiesis que não será esquecida.

O ano de 2016 foi, de fato, inusitado para o Brasil, marcado por uma perplexidade generalizada face à condução que os poderes legislativo e executivo nacionais exerceram na contramão de uma política democrática. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que vimos reacender as forças dos movimentos conservadores e elitizados, 2016 deve ser assinalado como parte do período histórico em que outros modos de militância puderam emergir. Para a

ASO, foi um ano analítico no qual vanguardas, ativismos e militâncias menores puderam dialogar e se fortalecer para enfrentar o que virá pelos próximos anos.

Encerramos, assim, com a fala de um dos professores, igualmente extraída do contexto de análise do envolvimento da equipe escolar durante este período repleto de paradoxos:

Eu acho que a gente sai [deste ano] com um clima de união e comunhão pela forma como tudo foi produzido coletivamente.

5. CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta dissertação, procuramos apresentar ao leitor algumas aproximações conceituais, produzidas a partir da aposta numa pesquisa-intervenção como possibilidade de produção de deslocamentos em práticas militantes no contemporâneo.

As militâncias fazem parte de um plano de forças que atravessa o cotidiano da escola e seus efeitos tornam a ASO referência tanto para pesquisas acadêmicas (implicadas com as problemáticas que nela se presentificam), quanto para os profissionais da rede municipal de Educação de Vitória.

Para nós, o exercício militante na ASO ultrapassa a compreensão instituída de militância como uma ação dos coletivos/movimentos sociais em luta contra a macroestrutura do Estado. Sem dúvidas, os sujeitos que atuam nessa EMEF são atravessados pelo militantismo, mas tateiam, cotidianamente, a produção de um modo militante que não se prenda a ele, e que seja pertinente à realidade da ASO.

Em meio a este tateio, vislumbramos uma potência criativa na ASO, que converge para o fortalecimento de uma ethopoiesis docente militante na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o “quente” desta pesquisa não pôde ser transcrito em sua totalidade, pois pertence àqueles que a compuseram e que experimentaram seus efeitos.

Levamos deste percurso aprendizados e inquietações sobre a invenção de um êthos docente militante. Algumas dessas questões, tal como as relações entre a prática parresiástica e a práxis arendtiana, apresentam-se como possibilidade para problematização no doutoramento.

A EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira ganhou uma dimensão singular em nossa atividade psi: uma memória afetiva viva de dias de luta vividos coletivamente. Os efeitos da pesquisa são experienciados também por esta pesquisadora, que almeja seguir empreendendo a uma Psicologia que se ocupe das práticas educadoras na certeza de que elas são parte crucial dos processos de subjetivação.

Assim, apostamos nesta pesquisa como um rastro que enuncia o teor ético das práticas educadoras, cuja proposta inicial foi deslocada pelo campo de intervenção e permeada de afetos transformadores.

6. REFERÊNCIAS

ABERS, R.; BÜLOW, M. V. **Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade?** In: Sociologias, Porto Alegre, ano 13, no 28, set./dez. 2011, p. 52-84.

ABREU, L. D. **Existências relâmpagos: medicalização em tempo integral.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

AJZENBERG, E. **A Semana de Arte Moderna de 1922.** In: Revista de Cultura e Extensão USP, v. 7, p. 25-29, 2012.

ARENDT, H. **A condição humana.** Roberto Raposo. (Tradução), 12ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ATIVISMO. In: HOLLANDA FERREIRA, A. B. Dicionário Online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ativismo>>. Acesso em: 17 set. 2016.

BATISTA, J. C. **Apropriações ativistas em sites de redes sociais: cartografia das ações coletivas no twitter.** Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **Lei 9394.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação Nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2016.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Estatísticas Eleitorais 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-candidaturas-2014>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei N. 867, de 2015 (do Senhor Izalci) PLS N. 7180/2014. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem

Partido". Projetos de Lei e Outras Proposições, Brasília, Câmara dos Deputados, 26 março 2015. p. 1-21. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **1874 – Três novelas ou o que se passou?** In: G. Deleuze & F. Guattari. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. (A. Guerra Neto e cols. Trans.). v.3, Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª Edição. Luiz B. L. Orlandi (Tradução). São Paulo: Editora 34, 2011.

DOUTRINAR. In: MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=doutrinar>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Márcio Alves da Fonseca (Tradução), 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Eduardo Brandão (Tradução). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Raquel Ramallete (Tradução), 40ª Edição. Petrópolis: VOZES, 2012.

FOUCAULT, M; DELEUZE, G. **Os intelectuais e o poder**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Roberto Machado (Org.), 25ª Edição. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor**. In: Educação & Realidade, v. 27, n. 2, 2002.

GROS, F. **A parrhesia em Foucault (1982-1984)**. In: Frédéric Gros (Org.). Marcos Marcionilo (Tradução). São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GUARESCHI, N. F. **Prefácio**. In: PLONER, K. S., et al., (org). Ética e paradigmas na psicologia social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, pp. 7-11, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, F.; DELEUZE, G. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAEFER, M. T. **Da intenção à ação: avanços e retrocessos na educação de jovens e adultos na rede estadual do RS no período de 1999 à 2008**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

LE BON, G. **Psicologia das Massas**. Lisboa: Esquilo, 2005.

LIMA, H. et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. In: HISTEDBR On Line. Campinas, n. especial, p.p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. 1ª edição (1999). Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

LOURAU, R. **Pequeno manual de análise institucional**. In: Altoé, S. (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral, pp. 122-127. São Paulo: Hucitec, 2004.

MACHADO, J. A. **Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais**. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jul./dez. 2007, pp. 248-285.

MARTINS, F. **Lutar é preciso e é o mais importante: a grande herança de 1968 quarenta anos depois**. In: GROPPPO, L. A.; FILHO, M. Z.; MACHADO, O. L. (Orgs). Movimentos juvenis da contemporaneidade. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

MOVIMENTO PASSE LIVRE – SÃO PAULO (MPL-SP). **Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo**. In: Maricato, E. et al. (orgs). Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

NEVES DA SILVA; R. **Ética e paradigmas: desafios da psicologia social contemporânea**. In: PLONER, K. S., et al., (org). Ética e paradigmas na psicologia social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, pp. 39-45, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. **Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos**. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia. v. 10, pp. 85-102. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PASSOS, E.; ROSSI, A. **Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil**. In: Revista EPOS; Rio de Janeiro – RJ, v. 5, jan-jun. 2014, pp. 156-181.

PELBART, P. P. **Carta aberta aos secundaristas**. 22 de junho de 2016. Disponível em: <<http://cgceducacao.com.br/carta-aberta-aos-secundaristas/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória; Secretaria Municipal de Educação, 2014.

RENA, A. **O comum, a comunidade e a comunicação; entre Jean-Luc Nancy, Michael Hardt e Antonio Negri**. Revista Lugar Comum, v. 45, pp. 221-231, 2015.

RIBEIRO, A. B. **Fábio Luz entre a militância e a escrita: Anarquismo, militância política e literatura**. Seropédica, RJ, 161p. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

ROCHA, M. L. **Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento**. In: PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, pp. 169-174, maio/ago. 2006.

RODRIGUES, A.; SINVAL, J. F. M. **Ciberativismo: A extensão da militância no espaço virtual**. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012, Recife. Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2011. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1016-1.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2016.

SCHERER-WARREN, I. **Dos movimentos sociais às manifestações de rua: o ativismo brasileiro no século XXI**. Política & Sociedade, v. 13, n. 28, pp. 13-34, 2014.

SCHUBERT, F. P. **Práticas de militância nômade: experimentações rebeldes e novas estéticas de luta no contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2015.

SOLLER; R. D. V; KROLIKOWSKI, L. F. **Foucault e a parresía: apontamentos para a construção de uma experiência ética em educação**. In: Sapere aude – Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 256-268, Jan./Jun. 2016.

SOUZA, J. T. P. **Os jovens contemporâneos e a política contra o instituído**. In: GROPPA, L. A.; FILHO, M. Z.; MACHADO, O. L. (Orgs). Movimentos juvenis da contemporaneidade. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

TELES, E. L. A. **Práxis e poiesis: uma leitura arendtiana do agir político**. In: Cadernos de Ética e Filosofia Política 6, 1/2005, pp. 123-140.

THOREAU, H. D. **A desobediência civil**. Sergio Karam (Tradução). Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

TROTSKY, L. **A revolução de 1905**. Prefácio à edição Russa, v. 25. Global Editora, 1989. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1907/rev_1905/prefacio.htm>. Acesso em: 09 set. 2016.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

VIEIRA, P. P. **A coragem da verdade e a ética do intelectual em Michel Foucault**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Campinas, 2013.

_____. **Foucault, os cínicos e a militância revolucionária.** In: Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP. Unesp-Franca, 2010. Disponível em:
<<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Priscila%20Piazentini%20Vieira.pdf>>. Acesso em 08 out. 2016.

VINADÉ, T. F. **Tempos de leveza e liquidez: as revoluções cotidianas da militância contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

VITOR JUNIOR, A. M. **Militâncias: andarilhando por territórios de vida.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2015.

WEBER, M. **Estudos políticos: Rússia 1905 e 1917.** Azougue, 2005.

YOUNG, I. M. **O ideal da imparcialidade e o público cívico.** In: Revista Brasileira de Ciência Política, v. 9, Brasília set-dez. 2012, p. 169-203.